

**UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA Y TRADUCCIÓN**



# **TESIS DOCTORAL**

**El aprendizaje cooperativo: un estudio de  
casos en aprendices de español como lengua  
de herencia en los Estados Unidos**

Doctoranda:

**Fidelia Medina**

Directoras:

**Dra. Virginia Alba Quiñones**

**Dra. Sonia Casal Madinabeitia**

**Sevilla, 2016**

# ÍNDICE

CONTENIDOS	PÁGINAS
Dedicatoria.....	i
Agradecimientos.....	ii
Siglas y formas abreviadas.....	iii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO CONCEPTUAL.....	8
Capítulo 1. Bases epistemológicas del aprendizaje cooperativo.....	8
1.1. La teoría sociocultural de Vygotsky.....	8
1.2. La concepción constructivista cognitiva.....	12
1.3. Los postulados de la psicología humanística.....	15
Capítulo 2. Sobre el aprendizaje cooperativo.....	21
2.1. Origen.....	21
2.2. Visión actual del concepto.....	23
2.3. Caracterización.....	29
2.4. Componentes esenciales.....	31
2.4.1. La interdependencia positiva.....	31
2.4.2. La interacción simultánea y «cara a cara».....	32
2.4.3. La responsabilidad individual y grupal con participación equitativa....	33
2.4.4. El desarrollo de las destrezas sociales del grupo reducido.....	33
2.4.5. La reflexión sobre los progresos del grupo.....	34
2.5. Particularidades de una metodología cooperativa.....	35
2.6. El rol del profesorado.....	36
2.7. El rol del alumnado.....	38
2.8. Estructuras grupales y roles individuales.....	39
2.9. La evaluación.....	43
Capítulo 3. El aprendizaje cooperativo y las competencias para la vida.....	46
3.1. Competencias clave para el aprendizaje permanente.....	46
3.2. La competencia comunicativa y el aprendizaje cooperativo.....	47
3.2.1. Subcompetencia discursiva.....	50
3.2.2. Subcompetencia estratégica.....	50
3.2.3. Subcompetencia lingüística.....	51
3.2.4. Subcompetencia sociocultural.....	51
3.2.5. Subcompetencia sociolingüística.....	51
3.2.6. Subcompetencia de aprendizaje.....	52
3.2.7. Subcompetencia pragmática.....	52
3.3. El aprendizaje cooperativo como estrategia de comunicación.....	53
3.4. Las competencias y su posibilidad de transferencia.....	56
3.4.1. Qué entendemos por transferencia.....	58
3.4.2. Cómo favorecer la transferencia positiva en un entorno de aprendizaje cooperativo.....	59
3.5. El aprendizaje cooperativo en la enseñanza de lenguas.....	65
3.6. Modos usados para poner en práctica el aprendizaje cooperativo.....	69
3.6.1. Aprendizaje en equipos de estudiantes ( <i>Student Team Learning</i> ).....	70
3.6.1.1. Equipos y juegos de torneo ( <i>Teams-Games-Tournaments</i> ).....	70
3.6.1.2. Equipos y divisiones de rendimiento ( <i>Teams-Achievement                     Divisions</i> ).....	70
3.6.1.3. Individualización asistida en equipo ( <i>Team-Assisted                     Individualization</i> ).....	70

3.6.1.4. Lectura y escritura cooperativa integrada ( <i>Cooperative Integrated Reading and Composition</i> ).....	71
3.6.1.5. Controversia constructiva ( <i>Constructive Controversy</i> ).....	71
3.6.2. Métodos de especialización de la tarea ( <i>Task Specialization Methods</i> ).....	71
3.6.2.1. Enfoque estructural para el aprendizaje cooperativo ( <i>The Structural Approach to Cooperative Learning</i> ).....	71
3.6.2.2. Rompecabezas ( <i>Jigsaw</i> ).....	72
3.6.2.3. Investigación de grupo ( <i>Group Investigation</i> ).....	72
3.6.2.4. Instrucción compleja ( <i>Complex Instruction</i> ).....	72
3.6.3. Guiones de aprendizaje y enseñanza cooperativos ( <i>Cooperative Learning and Teaching Scripts</i> ).....	72
3.6.4. Aprendiendo juntos ( <i>Learning Together</i> ).....	73
Capítulo 4. La praxis del aprendizaje cooperativo en el aula: un crisol metodológico.....	76
4.1. Enfoque comunicativo.....	76
4.2. Enseñanza por tareas.....	80
4.3. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación.....	84
4.4. Aplicación del juego didáctico.....	89
4.5. Aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras.....	94
4.6. Nuestro reto cotidiano: la atención a las diferencias individuales.....	97
Capítulo 5. El estudio de casos.....	104
5.1. Definición y justificación del objeto de estudio.....	104
5.2. Propósito y significación del estudio de casos.....	112
5.3. Estudios de casos en torno al aprendizaje cooperativo.....	114
Capítulo 6. Contextualización de la investigación.....	126
6.1. El español en los Estados Unidos.....	126
6.2. Bilingüismo y diglosia.....	135
6.3. El español en Miami, Florida.....	139
6.4. La enseñanza del español en la escuela HMF.....	146
6.4.1. Caracterización y ubicación física de la escuela.....	146
6.4.2. Formación del profesorado.....	146
6.4.3. Composición sociodemográfica del alumnado.....	147
6.4.4. Particularidades del bilingüismo y de la diglosia en la escuela.....	149
6.4.5. Programas bilingües de la escuela.....	153
6.4.6. Estándares del sistema educativo, el FCAT y el español.....	157
III. ESTUDIO EMPÍRICO.....	161
Capítulo 7. Diseño y protocolo de investigación.....	161
7.1. Problema, preguntas y objetivos.....	163
7.2. Selección de la muestra teórica o unidad de análisis.....	167
7.2.1. Caso piloto.....	167
7.2.2. Casos definitivos.....	172
7.2.3. Perfil sociodemográfico y educativo de los casos.....	175
7.2.4. Negociación para el estudio de los casos.....	180
7.3. Organización docente y estructuración cooperativa.....	181
7.3.1. Propuesta metodológica.....	183
7.3.2. Planificación de la docencia.....	188
7.4. Criterios para el rigor científico de la investigación.....	196
Capítulo 8. Obtención de la evidencia empírica.....	202
8.1. Observación.....	207

8.1.1. Anotación de emergencia.....	207
8.1.2. Diario de investigación.....	208
8.1.3. Registro «espía».....	208
8.2. Entrevista.....	209
8.2.1. Guion semiestructurado.....	210
8.2.2. Guion abierto.....	210
8.3. Cuestionario.....	211
8.3.1. Encuesta estructurada y cerrada.....	211
8.3.2. Valoración semiestructurada y abierta.....	212
8.4. Evaluación.....	213
8.4.1. Examen diagnóstico.....	214
8.4.2. Gráficos organizadores.....	217
8.4.3. Los test (pre, mid y post).....	217
8.4.4. Proyectos.....	219
8.4.5. Foros de debate.....	220
8.4.6. Talleres de colaboración.....	222
8.4.7. Competencia cooperativa.....	225
8.5. Documentación.....	230
8.5.1. Estándares del CCSS.....	231
8.5.2. Guía por pasos ( <i>Pacing Guide</i> o <i>PG</i> ).....	231
8.5.3. Plan de mejoramiento escolar 2012-13 ( <i>School Improvement Plan</i> o <i>SIP</i> ).....	232
8.5.4. Plan para el progreso del/de la estudiante ( <i>Student Progression Plan</i> o <i>SPP</i> ).....	232
8.5.5. Tarjeta de tarea ( <i>Task Card</i> o <i>TC</i> ).....	233
8.5.6. Tabla comparativa de los exámenes estatales FCAT.....	234
8.5.7. Informe evaluativo de español por períodos.....	234
8.5.8. Análisis comparativo del alumnado de 5.º grado de HMF.....	235
Capítulo 9. Interpretación y análisis de los resultados.....	237
9.1. Observación.....	238
9.1.1. Anotación de emergencia.....	238
9.1.2. Diario de investigación.....	238
9.1.3. Registro «espía».....	238
9.2. Entrevista.....	239
9.2.1. Guion semiestructurado.....	239
9.2.2. Guion abierto.....	240
9.3. Cuestionario.....	240
9.3.1. Encuesta estructurada y cerrada.....	240
9.3.2. Valoración semiestructurada y abierta.....	244
9.4. Evaluación.....	245
9.4.1. Examen diagnóstico.....	245
9.4.2. Gráficos organizadores.....	249
9.4.3. Los test (pre, mid y post).....	249
9.4.4. Proyectos.....	262
9.4.5. Foros de debate.....	264
9.4.6. Talleres de colaboración.....	269
9.4.7. Competencia cooperativa.....	277
9.5. Documentación.....	279
9.5.1. Estándares del CCSS.....	279
9.5.2. Guía por pasos ( <i>Pacing Guide</i> o <i>PG</i> ).....	279
9.5.3. Plan de mejoramiento escolar 2012-13 ( <i>School Improvement Plan</i> o <i>SIP</i> ).....	279
9.5.4. Plan para el progreso del/de la estudiante ( <i>Student Progression Plan</i> o <i>SPP</i> ).....	279
9.5.5. Tarjeta de tarea ( <i>Task Card</i> o <i>TC</i> ).....	279
9.5.6. Tabla comparativa de los exámenes estatales FCAT.....	280

9.5.7. Informe evaluativo de español por períodos.....	282
9.5.8. Análisis comparativo del alumnado de 5.º grado de HMF.....	283
IV. CONCLUSIONES.....	285
V. FUENTES DE INFORMACIÓN.....	291
Sección 1. Bibliográficas y electrónicas.....	291
Sección 2. Bases de datos y otros recursos documentales.....	311
VI. ANEXOS.....	CD
A. Instrumentos y resultados de la observación.....	CD
B. Instrumentos y resultados de las entrevistas.....	CD
C. Instrumentos y resultados del cuestionario.....	CD
D. Instrumentos y resultados de la evaluación.....	CD
E. Instrumentos y análisis de la documentación.....	CD

## **Dedicatoria**

A mi querida familia y en especial a mi esposo e hijas por su incondicional apoyo, por su infinita paciencia e inquebrantable confianza en cada uno de mis proyectos.

A mis dos nietecitas: Jaylen y Michelle, con la esperanza de que nunca olviden sus raíces, su cultura y su bella lengua.

### **Agradecimientos:**

Una vez culminada la tesis no puedo dejar de agradecer a todas las personas que en ella contribuyeron como mis directoras de tesis la Dra. Virginia Alba Quiñones y la Dra. Sonia Casal Madinabeitia las que, con su esfuerzo y dedicación, sus conocimientos y certera dirección hicieron posible la realización de este trabajo.

A mis estudiantes y familiares, principales protagonistas de este estudio, a los/as colegas y especialistas que me entregaron confiados/as sus opiniones y consejos, a mis compañeros/as de trabajo que simplemente me regalaron una sonrisa o una palabra de aliento cuando más lo necesitaba...

A todos/as: mi más sincera gratitud.

La autora

## Siglas y formas abreviadas en orden alfabético

<b>3.º, 5.º, 9.º y 12.º</b>	grados o niveles escolares
<b>AC</b>	aprendizaje cooperativo
<b>ACTFL</b>	<i>American Council on The Teaching of Foreign Languages</i> o Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras
<b>AICLE</b>	Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera
<b>BCC</b>	<i>Bilingual Curriculum Content</i> o Contenido del Plan de Estudio Bilingüe
<b>BISO</b>	<i>Bilingual School Organization</i> u Organización Escolar Bilingüe para el nivel primario
<b>C1, C2, C3, C4, C5 y C6</b>	alumnos/as seleccionados/as como casos de estudio
<b>CCHL</b>	<i>Curriculum Content Home Language</i> o Contenidos del Currículo en la Lengua Materna
<b>CCSS</b>	<i>Common Core State Standards</i> o Principales Estándares Comunes del Estado
<b>CLIL</b>	<i>Content and Language Integrated Learning</i> o Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera
<b>CS</b>	<i>code switching</i> o cambio de código
<b>DCVC</b>	Diccionario del Centro Virtual Cervantes
<b>EE.UU.</b>	los Estados Unidos
<b>EFL</b>	<i>Extended Foreign Language Program</i> o Programa Extendido de Lenguas Extranjeras
<b>EICLE</b>	Enfoque Integrado de Contenido y Lengua Extranjera
<b>ELE</b>	Enseñanza de una Lengua Extranjera
<b>ELLs</b>	<i>English Language Learners</i> o alumnos/as limitados/as o principiantes en el estudio del inglés
<b>ESE</b>	<i>Exceptional Students Education</i> o Educación Especial
<b>ESOL</b>	<i>English for Speaker of Other Languages</i> o Inglés para Hablantes de otras Lenguas
<b>FCAT</b>	<i>Florida Comprehension Assessment Test</i> o Examen de Comprensión de la Florida
<b>HHH</b>	hablantes de herencia hispana
<b>HMF</b>	escuela primaria Henry M. Flagler
<b>IASCE</b>	<i>International Association for the Study of Cooperation in Education</i> o Asociación Internacional para el Estudio de la Cooperación en Educación



<b>IS</b>	<i>International Studies</i> o Estudios Internacionales
<b>L.A. 5.1.7.3/ R.I.5.2</b>	<i>benchmark</i> o destreza de Artes del Lenguaje para identificar la idea principal o el mensaje esencial y los detalles más relevantes del texto analizado
<b>L1</b>	lengua materna o primera lengua
<b>L2 o LE</b>	segunda lengua o lengua extranjera
<b>LULAC</b>	<i>League of United Latin American Citizens</i> o Liga de Ciudadanos Latinoamericanos Unidos
<b>MCER</b>	Marco Común Europeo de Referencia
<b>MDCPS</b>	<i>Miami-Dade County Public Schools</i> o Escuelas Públicas de Miami Dade
<b>NGSSS</b>	<i>Next Generation Sunshine State Standards</i> o Estándares Estatales de la Próxima Generación
<b>NN.TT.</b>	Nuevas Tecnologías
<b>PEPELE</b>	Plan para la Expansión del Programa Extendido de Lenguas Extranjeras
<b>PG</b>	<i>Pacing Guide</i> o Guía por Pasos
<b>RAE</b>	Real Academia Española
<b>SCA</b>	<i>Strong Communicative Approach</i> o Enfoque Comunicativo Fuerte
<b>SIP</b>	<i>School Improvement Plan</i> o Plan de Mejoramiento Escolar
<b>Spanish-S</b>	<i>Heritage Languages - Spanish for Spanish Speakers</i> o Español para Hispanohablantes
<b>SPP</b>	<i>Student Progression Plan</i> o Plan para el Progreso del/de la Estudiante
<b>SWD</b>	<i>Students With Disabilities</i> o los/as Alumnos/as con Discapacidades
<b>TC</b>	<i>Task Card</i> o Tarjeta de Tarea
<b>TIC</b>	Tecnologías de la Información y la Comunicación
<b>UPO</b>	Universidad Pablo de Olavide
<b>WCA</b>	<i>Weak Communicative Approach</i> o Enfoque Comunicativo Débil
<b>WIA</b>	<i>Winter Interim Assessment</i> o Pruebas Intermedias de Invierno
<b>WL-Spanish/ Spanish SL</b>	<i>Word Language- Spanish as a Second Language</i> o Lenguas del Mundo- Español o Español como Segunda Lengua
<b>ZDA</b>	Zona de Desarrollo Actual
<b>ZDP</b>	Zona de Desarrollo Próximo

## I. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, en el campo de la educación, ha existido la constante preocupación por encontrar e implementar técnicas de aprendizaje más efectivas en la enseñanza y, en la actualidad, esto se ha convertido en una verdadera necesidad. El aprendizaje cooperativo tras estar sustentado por indiscutibles fundamentos teóricos, avalado por profundas y científicas investigaciones y acreditado por su eficaz puesta en vigor en la clase, se ha ganado el que hoy sea una reconocida y renovadora práctica de instrucción (Ovejero, 1990; Kagan, 1994; Slavin, 1995; Pujolàs, 2001; y Johnson y Johnson, 2009; entre otros/as). Unido a «fórmulas» que se apoyan en la cooperación y que son practicadas con éxito en nuestras clases —como, por ejemplo, el enfoque comunicativo, la enseñanza por tareas y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación—, el aprendizaje cooperativo ha sido utilizado como una propuesta consecuente para la creación de espacios comunicativos en la enseñanza de lenguas y, con ello, se ha probado la importancia de aprender en cooperación para lograr el gradual desarrollo de la competencia lingüística y la sociocultural, en aras de obtener una comunicación real, significativa, colaborativa, auténtica, constructiva y competente.

Los estándares nacionales para el aprendizaje de segundas lenguas en los Estados Unidos (1996), publicados por el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL, por sus siglas en inglés que corresponden a *American Council on the Teaching of Foreign Languages*) constituyen la base para la articulación de «Las Cinco Ces» o «*The 5 C's*» (término por el que se identifican los estándares en inglés) son las metas que deben alcanzar los/as estudiantes de lenguas: Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones y Comunidades, que responden en su totalidad a un enfoque cooperativo. El Consejo de Europa, por su parte, en el preámbulo del Marco Común Europeo de Referencia (2002) (en adelante MCER), estableció que uno de sus objetivos es propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con la responsabilidad social. El aprendizaje cooperativo se fundamenta en estos propósitos con la misión socializadora de aprender desarrollando las actitudes, los conocimientos y las destrezas —necesarios para la autonomía a la hora de pensar y actuar— y, a la vez, ser más responsables y comprometidos/as con los/as demás.

Al realizar actividades de cooperación para aprender, a partir de una interacción positiva e interdependiente, los/as integrantes del grupo comparten capacidades comunicativas, fines, conocimientos, experiencias, tareas, destrezas, estrategias, estilos de aprendizaje, afectos,

motivaciones y sentimientos. Si a ello sumamos que la implementación del aprendizaje cooperativo en la clase de español permite desarrollar competencias (como la comprensión lectora) que pueden ser transferidas entre las lenguas, con vistas a resolver las deficiencias detectadas de forma reiterada y con anterioridad en los exámenes estatales de inglés, conocido como *Florida Comprehension Assessment Test* (en adelante FCAT), estamos en presencia de un enfoque productivo y de avanzada.

En el mundo en el que vivimos, caracterizado y movido por dimensiones como la globalidad, la pluralidad y la competencia, emerge el aprendizaje cooperativo basado, precisamente, en la comprensión del potencial de la diversidad, la interculturalidad y la aceptación de la heterogeneidad como un valioso recurso para el éxito. Por esa razón, el aprendizaje cooperativo cumple los objetivos sugeridos por el ACTFL (1996) y por el MCER (2002), pues fomenta un activismo de ideología y prácticas democráticas, donde el interés personal se supedita a un colectivo que defiende un beneficio común: lograr proyectos de aprendizaje compartidos.

Nuestra definición de aprendizaje cooperativo coincide con la expresada por Johnson *et al.* (1998a: 2), quienes señalaron que: «Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning». Asimismo, nos decidimos por este tema respaldados por las conclusiones de estudios que han demostrado su efectividad y aportes a la educación en general y, en particular, al aprendizaje de lenguas. Experiencias anteriores como las de Johnson y Johnson (1994b), Serrano y Calvo (1994), Slavin (1995), Pujolàs (1997) o estudios más recientes como los de Trujillo y Ariza (2006a), Salmerón (2010) y Velázquez (2013), entre otros/as, prueban los resultados. Unidas a estas puestas en práctica han surgido, igualmente, referencias teóricas encaminadas a la conceptualización de la cooperación, al enfoque y técnicas concretas para su impulso y al análisis en el aula que explican su ejecución experimental. Los beneficios que nos ofrece esta perspectiva para la enseñanza de lenguas, quedan bien reflejados en las palabras de Landone (2004):

Esta propuesta metodológica abraza la visión social y colaborativa del aprendizaje y hace del grupo el protagonista de la didáctica. Gracias a la comunicación que la convivencia social conlleva naturalmente, la interacción entre estudiantes destaca como resorte específico de este enfoque didáctico y, por ende, su aplicación en el aula de Español/Lengua Extranjera (ELE) puede resultar interesante para estimular contextos de enseñanza comunicativos.

Los objetivos que nos planteamos y pretendemos cumplir con el presente trabajo a nivel teórico, empírico y social son:

- I. Examinar el marco conceptual desde el que abordar el aprendizaje cooperativo, al tomar como referente sus fundamentos epistemológicos y el conjunto de investigaciones, estudios y experiencias realizadas por los exponentes principales que, en diferentes ámbitos o contextos, han desarrollado este enfoque metodológico.
- II. Realizar empíricamente un estudio de casos sobre el tema que permita probar en la práctica la efectividad de este tipo de aprendizaje y pueda significar el punto de partida para validar estudios similares. Para ello, formulamos las siguientes preguntas de investigación:
  1. ¿Cómo lograr un aprendizaje significativo en la clase de español a partir del enfoque cooperativo?
  2. ¿Cómo puede el aprendizaje cooperativo en la enseñanza del español, apoyado en la transferencia de la competencia de la comprensión lectora, mejorar el rendimiento académico en el examen de inglés FCAT de 5.º grado?
  3. ¿Cómo consigue el aprendizaje cooperativo ayudar en la formación integral del alumnado?
  4. ¿Por qué el aprendizaje cooperativo puede considerarse como un enfoque efectivo en la enseñanza de lenguas?
- III. Aportar al profesorado o a cualquier profesional interesado/a otro punto de referencia metodológica que le facilite elaborar, aplicar y evaluar acciones educativas de aprendizaje cooperativo en su entorno.

Así, la presente tesis doctoral se inscribió en el área temática de la metodología con una organización educativa como la unidad de análisis y se concibió en torno a dos partes esenciales: el teórico o marco conceptual y el experimental o estudio empírico. El marco conceptual giró alrededor de la visión exploratoria de tipo descriptiva que incluyó la revisión de las fuentes de información objeto de análisis, la recepción y la valoración de datos (tanto cualitativos como cuantitativos) referidos a los trabajos consultados con los temas que más han interesado a los/as escritores/as que componen la población de nuestra investigación, así como la definición y la justificación teórica del estudio de caso como método científico apropiado para nuestros objetivos. La segunda parte se corresponde con la intervención empírica cimentada en casos seleccionados que permitieron el acopio, descripción y comprensión de aquellos indicadores que propiciaron reconocer en la práctica al aprendizaje cooperativo como un enfoque de vanguardia.

Consideramos que la importancia de la tesis (aspecto en el que profundizaremos en el capítulo 5) estriba fundamentalmente en su pertinencia académica, social y práctica. Desde el punto de vista académico aporta evidencias acerca de la eficacia de instrumentalizar el aprendizaje cooperativo y significativo en la enseñanza del español en el nivel primario, que además ofrece oportunidades de interacción que facilitan la transferencia de competencias entre lenguas relacionadas con la comprensión lectora tales como los elementos conceptuales y las estrategias de aprendizajes, para apoyar con ello los objetivos que se persiguen en los exámenes estatales FCAT de inglés.

Asimismo, el estudio demuestra la relevancia del aprendizaje cooperativo en cuanto a propiciar la dinámica de las relaciones sociales entre discentes, profesorado y familia, al trazar nuevas metas concernientes al desarrollo de competencias específicas y transversales del estudiantado (Ovejero, 2004). Respecto a la conveniencia práctica, el trabajo ofrece una aproximación a un fenómeno concreto de la escuela objeto de investigación que puede servir de referencia a investigadores/as o profesionales interesados/as que deseen iniciar estudios sobre el aprendizaje cooperativo para mejorar la comprensión lectora, como competencia comunicativa, debido a que ha sido señalada como uno de los objetivos básicos de los Principales Estándares Estatales Comunes o *Common Core State Standards* (en adelante CCSS) en los Estados Unidos, tras detectar dificultades reiterativas en exámenes anteriores, que han sido reflejadas en los informes de los resultados académicos a nivel estatal y en el Plan de Mejoramiento Escolar 2012-2013 de la escuela seleccionada para este estudio.

Nuestra propuesta de investigación se articula en torno a los estudios realizados por otros/as investigadores/as en el ámbito educativo en dos direcciones: una, referente a la transferencia de la competencia de la comprensión lectora en un ambiente de cooperación, debido a que pretendimos explorar el aprendizaje y la formación de valores; y, la otra, respecto al tipo de método a emplear, esto es, el estudio de casos como el más apropiado para llevar a cabo la investigación. Sin embargo, de acuerdo con Velázquez (2013), observamos que los estudios encontrados hasta el presente se concentran en identificar los logros al aplicar esta metodología en diferentes aspectos y no en tratar de comprender cómo y por qué es implementada por el profesorado. Del mismo modo, no abundan en la literatura revisada estudios de casos sobre el aprendizaje cooperativo relacionados con la transferencia de la competencia lectora que se haya trabajado en la clase de español y no hemos localizado ninguna investigación dirigida a: primero, describir los escenarios y prácticas del aprendizaje cooperativo en una clase de español de 5.º grado que analice el comportamiento de casos particulares de hablantes de herencia que se desenvuelven en una situación de diglosia,

encaminados/as a asimilar significativamente el español; segundo, considerar lo que puede lograr el aprendizaje de esa lengua para mejorar el rendimiento en los exámenes estandarizados estatales de inglés a través de la transferencia de la competencia de la comprensión lectora y, por último, perseguir el propósito de apoyar la formación integral del alumnado siempre que la praxis se efectúe en un contexto de aprendizaje cooperativo.

De igual forma, intentamos ofrecer una perspectiva multidisciplinaria, asumiendo, como de hecho realizamos en nuestra práctica docente, distintas corrientes como son la pedagógica, la psicológica, la sociológica, y la lingüística. Sin embargo, esto no quiere decir que la objetividad no se vea permeada por las lógicas lagunas, solapamientos o espacios vacíos inherentes a la subjetividad en los argumentos o en los planteamientos de los/as autores/as y de la nuestra. Asimismo, en cuanto a las fuentes de información tratamos de hacer un balance entre investigadores/as hispanos/as y anglosajones/as que han realizado estudios teóricos y empíricos en este campo. En igual medida, pretendimos ofrecer una muestra equilibrada entre aquellos artículos, libros, tesis, documentos normativos, sitios de la Web y otros recursos documentales.

Organizamos el trabajo en dos partes: la teórica y la práctica. La primera contiene el marco conceptual con seis capítulos que seguidamente presentamos:

Con el capítulo 1 se pretende organizar y destacar un conjunto de categorías teóricas que conlleven a una comprensión coherente sobre las bases epistemológicas del aprendizaje cooperativo. Este capítulo está integrado por tres apartados que realizan un acercamiento a la teoría sociocultural de Vygotsky, a la concepción constructivista cognitiva y a los postulados de la psicología humanística. También se propone una tabla que intenta probar cómo el aprendizaje cooperativo en el aula de enseñanza de una lengua puede constituir una evidencia práctica que valida las hipótesis planteadas por las propias teorías que, al mismo tiempo, lo respaldan como enfoque metodológico.

En el capítulo 2 se revisan nueve aspectos imprescindibles para entender la filosofía del aprendizaje cooperativo. Por ello, además de destacar la naturaleza de dicho enfoque, se espera puntualizar sus características como una estructura que privilegia la interacción recíproca entre los/as alumnos/as en torno a metas compartidas, donde la ayuda y el esfuerzo mutuos/as pueden generar mejores oportunidades cognoscitivas y comunicativas para todos/as los/as que se vean implicados/as en esa dinámica de grupo. Por tanto, se pormenoriza en: el origen, la visión actual del concepto, la caracterización y los componentes esenciales, las particularidades de una metodología cooperativa, el rol del profesorado y el del alumnado, las estructuras grupales y roles individuales, y la evaluación.

El capítulo 3 recoge seis apartados en los que se persigue tratar elementos que configuran el aprendizaje cooperativo en la enseñanza, las razones que explican por qué es un enfoque productivo para las clases de lenguas en cuanto a que facilita la posibilidad de transferir competencias como la comprensión lectora, qué aportes puede ofrecer en el desarrollo de ser competentes para la vida, su relación con la competencia comunicativa y sus distintas subcompetencias, por qué puede ser entendido como una estrategia de la comunicación, cómo ponerlo en vigor —según las experiencias de los/as autores/as estudiados/as— y los aspectos positivos y negativos del enfoque bajo condiciones sociales de interacción.

En el capítulo 4 se analiza la praxis del aprendizaje cooperativo en el aula. Así, se expone cómo se apoya o favorece a otros métodos ya explorados y a otras propuestas educativas que, si bien no constituyen una metodología en sí, enriquecen nuestra realidad didáctica. Estos son: el enfoque comunicativo, la enseñanza por tareas, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la aplicación del juego didáctico, el aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras y la atención a las diferencias individuales como nuestro reto cotidiano.

En el capítulo 5 se parte de una aproximación hacia las consideraciones genéricas del estudio de caso como método investigativo de veracidad científica, que nos lleva a abordar la definición y la justificación del objeto de análisis, así como su propósito y su significación. Posteriormente, tras la revisión y consulta de las fuentes de información especializadas, se describe la contextualización en la que se inserta la investigación en el ámbito educativo y en referencia a los estudios de casos realizados en torno al aprendizaje cooperativo, de manera que podamos mostrar qué es lo que se ha hecho con respecto al aprendizaje cooperativo hasta el presente.

En el capítulo 6 se intenta contextualizar la investigación teóricamente a través de una panorámica sobre la situación del español en los Estados Unidos, en el estado de Florida y finalmente en la escuela Henry M. Flagler (en adelante, HMF). De la misma forma, se pretende describir el bilingüismo secuencial y la diglosia como fenómenos lingüísticos presentes en el contexto analizado, así como las particularidades de la enseñanza del español en el centro escolar con la caracterización de la formación de su profesorado, la composición sociodemográfica del alumnado, los programas bilingües que ofrece, los estándares del sistema educativo, los exámenes estatales FCAT y su relación con el español.

La segunda parte es un estudio empírico que esperamos detallar en tres capítulos:

En el capítulo 7 se expone en un primer apartado el diseño y el protocolo de la investigación con las especificidades del problema, las preguntas y los objetivos. A continuación, se explica la selección de la muestra teórica, es decir, el caso piloto y los 6 casos definitivos, se analiza el perfil sociodemográfico y educativo de estos últimos —con lo que esperamos describir y comprender el fenómeno dentro de su propio contexto—, y se establece la negociación entre los/as implicados/as en la experiencia. Asimismo, se presenta la organización docente y la estructuración cooperativa preconcebida y los criterios tenidos en cuenta para el rigor científico de la investigación.

El capítulo 8 explica cómo fue obtenida la evidencia empírica para el estudio. Así, se detallan cada una de las técnicas e instrumentos utilizados, su descripción y el modo de empleo para efectuar: la observación, la entrevista, el cuestionario, la evaluación y la documentación con las bases para sustentar la investigación, según la legislación vigente de las escuelas públicas del condado con las directrices de trabajo (tanto para las clases de inglés como para las otras lenguas que se enseñan, entre ellas, el español). De la misma forma, se ofrecen los datos obtenidos de los informes acerca del comportamiento integral de los/as aprendices.

En el capítulo 9 se ofrece la interpretación y el análisis de los resultados encontrados una vez aplicados las técnicas e instrumentos de la recogida de la información expuestos en el capítulo 8. Por ello, se dedica a explorar y valorar los datos y derivaciones aportados por cada herramienta para someterlos a un análisis cuantitativo y cualitativo en el plano empírico, que permita contrastar dichos resultados con las referencias expuestas en el marco conceptual del presente estudio.

Antes de finalizar, debemos hacer unas apreciaciones terminológicas que creemos necesarias:

1. Proponemos la forma abreviada HHH para usar el concepto de «hablantes de herencia hispana».

2. Los términos de *aprendizaje* y *adquisición* pueden hacer alusión a procesos disímiles. Utilizaremos el primero para asociarlo al contexto que se crea en el aula y reservaremos el segundo vocablo para hacer referencia a la asimilación de un conocimiento de manera natural, esto es, sin una instrucción explícita.

3. Aun estableciendo las diferenciaciones pertinentes más adelante, usaremos indistintamente *cooperativo* y *colaborativo*. Asimismo, emplearemos *equipo*, *grupo* y *colectivo* como parasinónimos con el fin de evitar la reiteración del mismo elemento lingüístico.



## **II. MARCO CONCEPTUAL**

### **Capítulo 1. Bases epistemológicas del aprendizaje cooperativo**

En relación con el aprendizaje cooperativo, existen tres fundamentos axiomáticos que intentan explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano e, indiscutiblemente, constituyen la plataforma ideológica sobre la que se sustenta esta filosofía educativa: la teoría sociocultural de Vygotsky, la concepción constructivista cognitiva y los postulados de la psicología humanística. De cada uno de los tres fundamentos haremos un esbozo general a continuación y, posteriormente, un resumen con aquellos aspectos epistémicos que consideramos como los aportes más sobresalientes y que, al mismo tiempo, han hecho del aprendizaje cooperativo un enfoque con el indiscutible rigor conceptual.

#### ***1.1. La teoría sociocultural de Vygotsky***

Es conocido por todos/as que la contribución de la obra de Vygotsky ha sido cardinal para las ciencias psicológica, sociológica y pedagógica. Desde una perspectiva global que incluyó a la educación humana y al desarrollo psicosociológico, este autor citado realizó destacados estudios acerca del individuo como agente social y la relación entre el pensamiento y el lenguaje, como enunciaron Carrera y Mazzarela (2001). De igual modo, Vygotsky (1998) incursionó en el uso de los instrumentos y signos como mediadores para la comprensión de los procesos sociales, la existencia del nivel de desarrollo real y el nivel potencial de las funciones mentales como indicadores para definir la Zona de Desarrollo Próximo (en adelante ZDP) y la Zona de Desarrollo Actual (en adelante ZDA) que trajeron aparejadas las debidas implicaciones teóricas y las consabidas aplicaciones prácticas en el campo de la pedagogía.

Así, se explicó cómo el individuo, además de su naturaleza como ser biológico, está sujeto a leyes que responden a procesos históricos, culturales y sociales (Vygotsky, 1998). Como expresó Casal (2005), para este investigador, el desarrollo de la mente humana se supeditaba a la existencia del aprendizaje en sociedad. Sobre esa tesis, Suárez (2010b: 58), subrayó:

Desde el punto de vista de la teoría sociocultural (Vygotsky, 2000), que a decir de Wertsch (1993: 23) tiene como objetivo básico «elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales», se busca comprender el papel de la interacción social como explicación y condición social de aprendizaje.

Según expusieron Carrera y Mazzarela (2001), Vygotsky subrayó igualmente la estrecha relación entre el pensamiento y el lenguaje, al señalar que transmitir las ideas propias en su materialización verbal a los/as demás requiere de un mecanismo que mediatice o sirva de

intermediario. Ese es el papel relevante que le reconoció al lenguaje humano, ya que lo concebía como un producto muy especial, capaz de transformar y decidir el destino del individuo. De acuerdo con Vygotsky (1978), cuando aprendemos el conjunto de señales que dan a entender algo específico del medio sociocultural en el que nos insertamos, transformamos radicalmente los rumbos de nuestro propio desarrollo. Asimismo, podemos constatar cómo la perspectiva de este autor concedió exclusiva importancia a la dimensión histórica, social e interpersonal en la construcción del sujeto psicológico, e incluyó algunos conceptos que se hicieron imprescindibles en el área del aprendizaje y del desarrollo.

Una de las percepciones más sustanciales (indicada previamente y expuesta por Vygotsky desde 1962) fue la referida a la ZDP que, según Cole (citado en Casal, 2005: 35), se consideró como «el espacio donde cultura y conocimiento se crean mutuamente». La ZDP se relacionó con la diferencia entre lo que el/la niño/a conseguía realizar solo/a (era indicativa de sus capacidades mentales o su nivel evolutivo real) y aquello que, aunque no lograba ejecutar independientemente, era capaz de aprender y hacer con la ayuda de otra persona, ya fuera otro/a niño/a más capacitado/a, un/a adulto/a o un/a experto/a, etc., (nos revelaban su madurez y nivel de desarrollo potencial). Vygotsky (1978: 86) definió la ZDP como: «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers». De acuerdo con este autor, la ZDP era todo lo que el/la niño/a podía aprender en términos intelectuales cuando se le ofrecía el debido soporte educacional. Del mismo modo, Vygotsky (1978) aseguró que el aprendizaje poseía un carácter activo y estimulador: constantemente promovía un conjunto de procesos mentales, que emergían en diversos contextos durante la interacción propiciada por la lengua a través del discurso compartido con otros/as, lo que traía al unísono que se multiplicaran las experiencias y los conocimientos para obtenerse finalmente un producto más enriquecido y acabado en la ZDA.

Si seguimos las tesis de Casal (2005) y sus referencias, este concepto de la ZDP, junto al de «andamiaje» (ideado por Bruner y alusivo a la estructura exterior que construye el/la adulto/a para apoyar al/a la aprendiz) esclarecieron el principio de adquisición de la cultura transmitidas por el lenguaje. De igual forma sucedió con términos como el de «interiorización» (que según Edwards y Mercer, suponía que el individuo estaba apto para realizar conceptualizaciones y acciones de forma independiente o en diferentes contextos), el de «autorregulación» (procesos mentales que eran internalizados durante el aprendizaje social hasta convertirse en mecanismos autorregulados) y el de «control» (componente para la

supervisión). Así, los términos antes mencionados se asociaban con la autonomía intelectual y con la explicación de por qué sucede el proceso de transición entre la regulación de otros/as (el/la experto/a) hacia la regulación propia (el/la aprendiz) y se vinculaban estrechamente con dos aspectos relevantes para el aprendizaje de una lengua: la actividad conjunta o de índole social y el lenguaje en su posición de vehículo transmisor intermediario para que existan los anteriores, como afirmaron Forman y Cazden, según Casal (2005).

Una segunda contribución vygotskyana de notoriedad fue el concepto de «síntesis» como una evidente respuesta ante los principios de la lógica y la dialéctica posterior a Hegel. De acuerdo con Bautista *et al.* (2005), Vygotsky definió la «síntesis» no como la suma o la yuxtaposición de dos o más elementos que se relacionaban entre sí, sino que la entendió como un producto totalmente nuevo, generado a partir de la interacción entre ellos. Asimismo, Vygotsky (1978) particularizó sobre el binomio docente/discente con el uso del término ruso *obuchenie*, que significa que se encuentran en una correlación interligada como partícipes de una unidad. Esta configuración, acorde con los/as autores/as mencionados/as, corroboró una tercera percepción clave en la teoría sociocultural de Vygotsky: la «mediación», como un presupuesto esencial de la dependencia mutua entre el «yo» y «el/la otro/a».

La relación mediada —que conjeturó que el ser humano «se construye» en su correspondencia con los/as demás— no exclusivamente se facilitaba por el otro sujeto, sino, a la par, por la posibilidad de interacción con signos, símbolos culturales y objetos que orientaban la actividad humana. De esta forma, lo que separó las funciones psicológicas elementales de las superiores fue que las últimas usaban signos que actuaban como intermediarios. Así, se entendió que el control pasaba del contexto social al individual para permitir a cada cual, por tanto, anticipar y planificar su actuación. Al apuntar que la acción del sujeto estaba mediada, Vygotsky dio a entender que los sistemas de signos, además de facilitar una interpretación y el control de la actividad social, se convertían en un vehículo de la propia conducta del individuo.

Según Martín (citado en Macedo y Nieda, 1997) y afín con Bautista *et al.* (2005), para la teoría de Vygotsky todo este conjunto de fases se denominó «idea de la doble formación», puesto que el conocimiento se adquiría procesándolo con las herramientas en un primer momento desde el exterior y reestructurándolo más tarde en el interior, a través de los símbolos. Vygotsky propuso, en otras palabras, que toda función cognitiva aparecía primero en el plano interpersonal y posteriormente se reconstruía en el nivel intrapersonal. Es decir, se aprende en interacción con los/as demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla su transcurso, al integrar las nuevas competencias a la estructura cognitiva. A partir de su

fundamento evolutivo, el aprendizaje se vinculó con el avance sociocognitivo desde el nacimiento del individuo y se tuvo muy en cuenta para promoverlo y acelerarlo debido a que este investigador enfatizó en el análisis genético de los procesos psicológicos (filogenética), las funciones superiores (histórico y sociocultural), el punto de encuentro entre el aspecto biológico y el sociocultural (ontogénico) y el desarrollo de las especificidades psicológicas (microgenético).

La teoría sociocultural de Vygotsky estableció que la forma en la que se estructure en cualquier grupo la interdependencia social (que trataremos en el epígrafe 2.4.1) determinará la manera en la que interactúen los/as alumnos/as unos/as con otros/as. En conformidad con Marcos (2006: 13), al aplicar esta teoría para el aprendizaje de una lengua se puede producir que:

Si la interdependencia es positiva (cooperación) se dará una interacción promovedora, es decir, los individuos animan y facilitan los esfuerzos de cada uno por aprender. Si la interdependencia es negativa (competencia) resultará en una interacción de oposición puesto que los individuos desalientan y obstruyen los esfuerzos de los demás por el logro. Si no existe interdependencia (esfuerzos individualistas) no existe interacción puesto que los individuos trabajan independientemente sin ningún tipo de intercambio con nadie. La interacción promovedora con interdependencia positiva aumenta los esfuerzos hacia el logro, promueve relaciones interpersonales positivas y conduce a una salud emocional. La interacción basada en la oposición o la ausencia de oposición disminuye los esfuerzos hacia el logro, promueve las relaciones interpersonales negativas y provoca desajustes emocionales o psicológicos.

De los elementos teóricos de Vygotsky pueden deducirse diversas aplicaciones en la rama que nos ocupa, destacándose tres postulados que, a nuestro criterio, debemos atender los/as profesores/as de lenguas y son:

1. Concebir el desarrollo social y psicológico de nuestros/as discentes a través de una visión prospectiva o con miras futuras
2. Reconocer que el progreso individual viene aparejado a los avances del aprendizaje social en una interacción con los/as demás (para usar el lenguaje en su doble misión de vehículo social e instrumento del conocimiento)
3. Admitir que existen mediadores entre la cultura y el individuo que intervienen en el proceso de internalización del pensamiento, para interpretar información nueva y para reorganizar el conocimiento ya almacenado

Dicho de otro modo, para el profesorado debe constituir una premisa esencial que el desarrollo cognitivo no puede ser analizado sin considerar el mundo que le circunscribe al alumnado como ser humano, que corresponde tener en cuenta su conocimiento previo y,

asimismo, que el aprendizaje únicamente consigue ser potenciado en el interactuar recíproco con el medio. Así, de acuerdo con lo planteado por Macedo y Nieda (1997), la teoría de Vygotsky definió el papel determinante del aprendizaje con relación al progreso del individuo, de aquí que «esta consideración asigna al profesorado y a la escuela un papel relevante, al conceder a la acción didáctica la posibilidad de influir en el mayor desarrollo cognitivo del alumno». Nos corresponde pues, actuar en consecuencia.

### ***1.2. La concepción constructivista cognitiva***

El constructivismo fue igualmente una de las corrientes teóricas interesadas en precisar cómo el desarrollo de la inteligencia humana está condicionado por las acciones mutuas entre los propios sujetos, que construyan sus significados personales a partir de sus experiencias sociales. De este modo, el ser humano para conocer, razonar y aprender remodela sus acciones y operaciones conceptuales, al asumir sus prácticas precedentes. Como aseveró Pérez (2002), la formalización de la teoría del constructivismo se atribuye generalmente a Piaget, que articuló los mecanismos mediante los cuales el conocimiento era interiorizado por el individuo y, además, sintetizó la concepción constructivista cognitiva al afirmar que era aquella que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. Conforme con Macedo y Nieda (1997): «Las ideas piagetianas constituyen una teoría psicológica y epistemológica global que considera el aprendizaje como un proceso constructivo interno, personal y activo, que tiene en cuenta las estructuras mentales del que aprende». Por esta razón, la concepción constructivista se fundamentó en la certeza de que el conocimiento debe ser producido, creado y establecido por el propio individuo en interrelación con el contexto social. Sin embargo, concurre el hecho de que la concepción de cimentación del conocimiento y del aprendizaje (constructivismo cognitivo) derivó tanto de las teorías de la epistemología genética de Piaget (constructivismo psicológico) como de la investigación sociocultural de Vygotsky (constructivismo social), basada en el criterio de que el ser humano era un ente activo ante la influencia del entorno.

En otras palabras, el sujeto por su condición de ser activo podía responder a los estímulos externos, de forma cada vez más elaborada, al actuar sobre ellos para construir y organizar su propio conocimiento. Para incidir en el tema, citamos a Marcos (2006: 13) que expresó:

La teoría del desarrollo cognitivo se basa fundamentalmente en las teorías de Piaget (1965) y Vygotsky (1962) que subrayan el papel esencial de la interacción social en el aprendizaje, la ciencia cognitiva y la teoría de la controversia académica (Johnson y Johnson, 1979, 1995).

Autores como Ausubel (1968) y Dewey (1990) expusieron preceptos constructivistas al asegurar que no podemos separar la clase de la vida misma; expresado de otra manera, no

debemos abstraer al alumnado de la realidad que les rodea y sí implicarlo en acciones prácticas, auténticas y significativas en su medio si queremos que aprendan verdaderamente. Dewey (1990) explicó los procesos del aprendizaje en su carácter continuo y en espiral, respaldados por todos los elementos que intervienen en él y que funcionan como un sistema: esto es, en concatenación, en constante cambio. Así, incluyó desde los elementos abstractos o hipotéticos como el enunciado de los métodos, los objetivos, la mente y el conocimiento, hasta otros tan concretos como el cuerpo humano y prácticos como el estilo inclusivo en el sistema escolar. La tesis de Ausubel (1963) ofreció una explicación teórica del proceso de aprendizaje según el punto de vista cognoscitivo y, al mismo tiempo, tomó en consideración factores afectivos tales como la motivación. De esta forma, definió el concepto de «significativo» para un aprendizaje completamente opuesto al defendido hasta entonces, el repetitivo o memorístico, y argumentó que el primero se logra siempre y cuando se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el individuo. Según aclararon Macedo y Niedo (1997), esta idea de conferir la merecida importancia a lo conocido previamente había sido sugerida con anterioridad por Bartlett y Kelly, pero adquirió su mayor reconocimiento con las investigaciones efectuadas por autores/as como Ausubel, Viennot y Novak, quienes profundizaron en el tema sobre el aprendizaje significativo.

Al pronunciarse sobre la construcción de los nuevos conocimientos, Piaget (1985) alegó que el ser humano adopta dos procedimientos: «la asimilación» y «la acomodación». En el primero, si aquello con que se entra en contacto es aceptado por el esquema ya existente, entonces se admite y esto ocurre cuando las experiencias de los individuos se alinean con su representación interna del mundo en el marco por él/ella constituido. En el segundo, si el dato recibido es incongruente con los esquemas ya formulados se acomoda y adapta para crear así un conocimiento o experiencia diferente como parte del proceso de remodelar las representaciones mentales del mundo externo. Ese esquema, según la teoría piagetiana, era entonces extendido y enmarcado en la medida en que el sujeto estableciera relaciones con su medio. Por tanto, un/a alumno/a que tuviera más oportunidades de aprender que otro/a no solamente obtendría más información, sino que lograría un mejor desarrollo cognitivo. El/la que aprendía algo desconocido lo incorporaba y depositaba en una red o estructura mental de conocimientos que existía anticipadamente como parte de sus experiencias anteriores.

La teoría del constructivismo cognitivo sirvió de base para entender las formas que requieren los/as estudiantes en momentos como los de internalizar, reacomodar o transformar la información que recién alcanzan y explicó que el cambio sucede siempre que sean creadas las nuevas estructuras que, al mismo tiempo, permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad, como aseveró Piaget (1985). Consecuentemente, el aprendizaje de una

lengua no posee un carácter pasivo ni objetivo; por el contrario, es un proceso esencialmente dinámico, cambiante y, por demás, subjetivo e individual desde el punto en que cada sujeto es capaz de modificar la acción y el efecto de aprender a través de sus propias vivencias y experiencias personales. En este sentido, investigadores/as defensores/as de esa teoría como, por ejemplo, Abbott (citado en Pérez, 2002), confirmaron el presupuesto de que el aprendizaje es, en principio, activo. Como resultado, la contribución de Vygotsky de reconocer el proceso de aprender no como una actividad individual sino como un producto social fue fundamental para las posiciones constructivistas cognitivas.

De acuerdo con Pérez (2002), se han realizado numerosas investigaciones que muestran la relevancia de la interacción social para el aprendizaje y se ha comprobado cómo el/la alumno/a entiende y soluciona problemas de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros/as, según propugnaron Vygotsky y sus seguidores/as. Igualmente, se han efectuado estudios relacionados con las acciones de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje como son las discusiones en grupo, el poder de la argumentación y la fuerza de la negociación en la discrepancia o controversia entre alumnos/as que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema (White, 2010). Johnson y Johnson (1995), White (2010) y Velázquez (2013) aseguraron que los conflictos cognitivos benefician el aprendizaje y hasta pueden convertirse en un mecanismo de reducción de la violencia escolar; esto es, en un instrumento para mejorar no exclusivamente el aprendizaje sino, a la par, la conducta, elevar la autoestima y promover el desarrollo cognitivo. Autores/as como Ellis, Tanaka y Yamazaki (citados en Casal, 2005) abogan por la negociación como base del aprendizaje de una lengua puesto que la oportunidad de diálogo (con el fin de llegar a un acuerdo) crea las nuevas estructuras que modifican los esquemas del pensamiento para rellenar los vacíos de información que puedan presentarse.

Según Bruner (1990), los seres humanos han desarrollado tres sistemas paralelos para procesar y representar la información que reciben. El primero funciona a partir de la manipulación y de la acción que realiza el individuo, el segundo se activa mediante la organización perceptual y la imaginación de los datos, y el tercero actúa al incorporar el uso del instrumento simbólico. Por ello, para este representante del constructivismo, el avance intelectual se caracteriza por una gradual independencia de los estímulos externos; una creciente cualidad para comunicarse con otros/as y con el mundo a través de las herramientas simbólicas; y por una progresiva capacidad para tener en cuenta a varios estímulos a la vez o para atender exigencias múltiples. En consecuencia, Bruner (1990) propuso una teoría de la educación que consideraba cuatro aspectos fundamentales para el aprendizaje: la motivación, la estructura del

conocimiento, lo que se conoce previamente y el refuerzo al aprendizaje. Para este autor, como para los/as anteriores, la acción y el efecto de aprender se obtenía para formar los conocimientos propios a partir de experiencias y vivencias individuales dentro de un proceso social de construcción cognitiva.

Dewey (1990) y autores/as como Johnson y Johnson (1995) aseguraron que existen muchas variantes o tipos de aprendizaje constructivista, pero que todos se dirigen al mismo fin. Entre ellos refieren el generativo, el cognoscitivo, el basado en los problemas y las soluciones, el aprendizaje por descubrimiento, el contextualizado y por construcción del conocimiento como tal. Con independencia de estas diferenciaciones, el constructivismo cognitivo como teoría promovió la exploración auténtica dentro de una estructura dada, ya fuera simple o compleja, donde se consolidara el aprendizaje más adecuado. Por esa razón, Dewey (1990) consideró al alumnado como poseedor y gestor particular de sus conocimientos sobre los que habría de construir los nuevos que le sucederían en el tiempo. Esa noción constructivista llevada a una clase de lenguas se explica al afirmar que tanto el/la profesor/a como el/la alumno/a, en su accionar interactivo, trazan las estrategias de aprendizaje que el/la discente utiliza para negociar y resolver el conflicto cognitivo entre lo conocido con antelación y orientarse en la construcción de nuevos y significativos mensajes que necesita comprender.

Al respecto de esta teoría, como enunció Popkewitz (citado en Casal, 2005: 55), en la dinámica de cimentar el conocimiento lo que sucede es que «los profesores y alumnos se ven como constructores activos de sus modos de conocimiento y como participantes de prácticas sociales más que espejos de mundos independientes de experiencia, historia y cultura». Para finalizar este apartado, podemos alegar que la perspectiva constructivista se contrapuso por esencia a la instrucción del aprendizaje, ya que la primera se destacó por su sentido revolucionario y se convirtió en una superación de la concepción conservadora de la educación, entendida como una mera transmisión de la cultura de la época a las nuevas generaciones.

### ***1.3. Los postulados de la psicología humanística***

La psicología humanística fue una corriente surgida en los Estados Unidos durante la segunda mitad del siglo XIX, como parte de un movimiento cultural de índole general que aspiró a contrarrestar teorías como el conductismo y el psicoanálisis, las cuales reducían al ser humano a variables cuantificables o trataban de resaltar los aspectos negativos del individuo. Por tal motivo, el presupuesto básico de la psicología humanística intentó explicar la actitud o conducta del sujeto y enfatizó en su naturaleza única, irrepetible e intrínsecamente sensible, con tendencia innata a la autorrealización y a la búsqueda, en su constante necesidad de conocer y



de explorar. De aquí que uno de sus principales fundamentos fuera considerar al ser humano como lo más trascendental, admitiéndolo tal cual era.

El psicólogo humanista Rogers (1994), por mencionar uno/a de los/as pioneros/as de esta teoría, validó el concepto de «aprendizaje experiencial o significativo» al que ya se había hecho referencia Ausubel (1963) y, asimismo, lo concibió no como una simple adición o acumulación de saberes, sino como una forma congruente de entretelar cada aspecto de la existencia con el «yo» individual. Para él, lo que se aprende podía afectar su propia conciencia, por lo que ofreció una interpretación holística al integrar lo cognitivo con lo afectivo. Según los postulados de esta perspectiva, el sujeto es intencional cuando se plantea propósitos, valora sus experiencias, desarrolla su creatividad, muestra su subjetividad o comprende los significados. Sobre el tema, Marcos (2006: 14) señaló:

El aprendizaje cooperativo recoge las investigaciones de principios del siglo pasado sobre la creatividad, sinergia, torbellino de ideas, etc. así como los principios de la psicología humanista sobre el trabajo en equipo, la motivación para aprender, etc. Por esta razón el AC presenta similitudes con algunos métodos de aprendizaje de lenguas o con diferentes enfoques humanistas. Se tiene en cuenta la propia personalidad del alumno durante el proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en ésta, en el desarrollo de vínculos estrechos con los colegas del aula, etc.

Ello implicó que las intuiciones del individuo podían ayudar para el análisis de las características distintivas y específicamente humanas como la decisión, la conducta, la motivación, la libertad, la autorrealización, la autoestima, la independencia para la selección de problemas a investigar, el conocimiento, etc., que se conseguían con el trabajo en equipo.

Los/as defensores/as de estas percepciones propias de la psicología humanística partieron de la hipótesis medular de que cada persona poseía los recursos y los mecanismos necesarios para auto comprenderse y, a la vez, para poder modificar el concepto de sí misma, de las actitudes y del comportamiento auto dirigido inmersos en las relaciones sociales. Según Marcos (2006), el compromiso de esta doctrina era con la especie humana así como además, en gran medida, con la necesidad de lograr el completo desarrollo de todo el caudal inherente a cada cual y en una relación productiva con sus semejantes, ya que apuntó hacia una concepción filosófica que resaltó la dignidad del ser humano y de un ideal de vida. Así, los postulados de la psicología humanística procuraron la consideración total del sujeto, la acentuación en sus aspectos existenciales y, conjuntamente, esgrimieron la idea de resaltar o considerar relevante la experiencia no verbal del individuo como medios de realización de su pleno potencial.

Rogers (1994) defendió que las diferencias individuales eran algo auténtico que influían en la propia vida a través de las decisiones para elegir el futuro, tanto con el pensamiento como

con la acción. Reconoció la propiedad de cambio y desarrollo del aprendizaje, de aquí que consideró la posibilidad de lograr modificaciones no solo cognitivas sino afectivas, como señalamos antes. Del mismo modo, este autor le otorgó especial importancia a la actitud que debe asumir el/la profesor/a con sus alumnos/as, a quien le corresponde guiarles en la obtención de los conocimientos, pero, además es el/la encargado/a de transmitir todas aquellas experiencias que se encuentran estrechamente ligadas al plano de los sentimientos (Casal, 2005).

En la actualidad, en el campo de la educación, la presencia de estos principios de la psicología humanística se ha manifestado en los reiterados estudios sobre el efecto de la relación docente/discente y del resultado del aprendizaje. Por ello, son variados los temas de investigaciones basadas en el comportamiento humano y en el de las relaciones sociales en los diversos contextos (Marcos, 2006). De aquí la significación de esta teoría para transformar los modelos tradicionales de enseñanza hacia un paradigma donde el aprendizaje se considere con las posibilidades de ser auto iniciado, significativo y vivencial pues la psicología humanística, como afirmó Casal (2005: 73) «potencia la combinación de los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje, subrayando la participación y la implicación activa». En consecuencia, el método general propuesto por la pedagogía moderna rechaza lo absoluto y arbitrario, al conceder preferencia a la flexibilidad frente a la exactitud racionalista, a la cooperación frente al egoísmo, a la integración frente a la discriminación y a la exclusión, a la reflexión frente a la memorización mecánica, a la aceptación y la tolerancia frente a la diversidad y la heterogeneidad como sugirieron, entre otros/as, Pujolàs (2001) y Cassani (2010).

De acuerdo con Marcos (2006), los postulados de la psicología humanística recibieron influencia del existencialismo que puso énfasis en la vida, en cómo cada persona se realizaba, en la experiencia del ejercicio o de la renuncia a la libertad. Así, esa corriente tuvo en cuenta que el ser humano por su condición era parte de la naturaleza, reconocida como un orden universal muy superior que lleva implícita una sabiduría mayor. En esta propuesta, la conciencia siempre tiende a algo, es en principio intencional. De igual modo, la fenomenología ejerció su influjo como método idóneo para acercarse al sujeto y tratar de descubrir lo que es aportado por la experiencia y de reconsiderar los contenidos de la conciencia, con el fin de ver más allá de los prejuicios o de las concepciones predispuestas.

Un segundo aspecto, según Rogers (1994), destacable dentro de los postulados humanistas fue el que se refería a mostrar al individuo como una unidad, es decir, una entidad que no separaba el cuerpo de la mente (delimitaciones artificiales propuestas con un objetivo

didáctico). Así, reconoció al cuerpo como una fuente auténtica capaz de emitir mensajes, ya que podía «hablar» de nuestros sentimientos, conductas, intenciones y pensamientos. Una preocupación de estos preceptos fue que el sujeto debe valorar y encontrar el equilibrio justo en los polos opuestos (como, por ejemplo, entre lo racional y lo emocional), porque sobrevalorar uno de ellos puede provocar la inestabilidad en nuestro organismo, puesto que absolutiza, desecha o subestima valiosos aspectos que son propios de nosotros/as (postura que puede llevarnos a actuaciones extremistas y apreciaciones equivocadas de la realidad circundante). Es por ello que, para los postulados de la psicología humanística y sus seguidores/as, la experiencia personal que ha sido enriquecida, la calidad de las relaciones socioafectivas y el medio protegido de amenazas y de factores negativos, pueden garantizar la creatividad, la imaginación y el deseo de «aprender a aprender» (Rogers, 1994).

Si aplicamos los postulados de la psicología humanística en nuestro campo objeto de estudio y de acuerdo con Richards y Rodgers (1986), el aprendizaje cooperativo en una clase de lenguas se apoya en algunos aspectos del enfoque naturalista, debido a que una de sus finalidades es ofrecer oportunidades para una adquisición lo más natural posible de la lengua meta y tener en cuenta, ante todo, el comportamiento humano y las relaciones sociales entre los/as discentes que pueden beneficiar o perjudicar el proceso de aprendizaje. Así, Mauri (citado en Casal, 2005) aseveró que los/as alumnos/as son los/as responsables últimos/as de su aprendizaje pues requieren de un proceso de elaboración propia, única, individual. Esto ocurre debido a que cada cual aprende de una forma diferente y eso conlleva a asignar un determinado significado al contenido del proceso sin contraponer, claro está, el origen social o colectivo del aprendizaje, el que es en definitiva quien determina cada interpretación particular. En este sentido, el concepto de concebir al sujeto como un ser exclusivo no niega la posibilidad de que los/as alumnos/as manifiesten rasgos comunes que pertenecen al grupo. Asimismo, el carácter sistémico que se logra entre el individuo y el colectivo le otorga una mayor credibilidad al aprendizaje cooperativo como filosofía educativa. Casal (2005) lo explicó a partir de tres bases muy esclarecedoras que señalamos a continuación:

1. La exigencia de la sociedad con las capacidades de sus integrantes que propicia concretar las individuales
2. La cultura que forja al individuo y a la vez se enriquece con cada aporte personal en la elaboración de la identidad
3. La contribución del profesorado quien entiende el conocimiento como un fenómeno en construcción

Como aclara la autora citada, formar parte de una tradición cultural permite compartir los conocimientos y las capacidades, al relacionar los procesos cognitivos individuales con los productos culturales colectivos dentro de un contexto educativo que puede contribuir a desarrollar aspectos como la identidad, la motivación, la autonomía o las expectativas del/de la discente. Con esa perspectiva se llegó a una concepción diferente de las concebidas hasta el momento para el/la educador/a y el/la educando/a: el/la primero/a abandona su puesto de emisor/a del conocimiento para asumir una función de facilitador/a, mientras que el/la segundo/a se convierte entonces en el/la gestor/a de su propio aprendizaje y, por consiguiente, en un/a promotor/a social del conocimiento. Igualmente, y acorde con Casal (2005: 13), la dinámica de grupo defendida por Lewin, estudió las fuerzas que afectan la estructura del grupo y lo entendió «como un todo con forma propia». De esta manera, se pudiera augurar que esas interacciones distintas, profesorado/alumnado y entre los/as alumnos/as, convertirán al grupo en una firme unidad en cuanto a la organización física de la clase, a los tipos de actividades o tareas y a las relaciones humanas.

Al llegar al final de este capítulo, podemos valorar que, si bien el aprendizaje cooperativo precisó de una consistente base teórica donde sostener su actuación, al mismo tiempo, este enfoque (por su naturaleza y alcance) se convirtió en el mejor exponente que puede demostrar en la práctica, la veracidad de las hipótesis científicas antes explicadas. Prueba fehaciente de ello son las múltiples investigaciones y realizaciones experimentales efectuadas en el campo de la educación que se sustentan en estas teorías; no solo aplicables al aprendizaje de una lengua, sino válidas para cualquier tipo de acción que comprometa, «los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como otras capacidades que un individuo aplica como agente social», según el MCER (2002: 9).

Es importante destacar que las tres posiciones hasta aquí expuestas en los apartados 1.1, 1.2 y 1.3, que conforman las bases epistemológicas del aprendizaje cooperativo, se corresponden entre sí. La teoría sociocultural de Vygotsky y la concepción constructivista cognitiva, porque ambas entienden el aprendizaje como un producto individual, que se construye activamente en un marco social. Concurrentemente, estas dos perspectivas relacionadas con la visión sociocultural y el punto de vista constructivo del conocimiento se complementan con los postulados de la psicología humanística, que considera al individuo como el centro de su propio aprendizaje; puesto que su visión personal, basada en sus experiencias sociales, son las que permitirán su desarrollo cognitivo. En palabras de Casal (2005: 13): «La persona que aprende toma los contenidos de su cultura en el seno de un grupo,

construye una interpretación personal y asimila estos conocimientos nuevos a sus conocimientos previos. Todo ello lo hace conjuntamente».

Con las ideas antes descritas, intentamos exponer en la tabla 1 que presentamos a continuación aquellos principios teóricos emanados de las bases epistemológicas que, según nuestro criterio, son los más relevantes para reconocer, por todo lo que puede lograr, al aprendizaje cooperativo como un enfoque metodológico consolidado, vigente, efectivo y de vanguardia en la enseñanza de una lengua.

<b>Según la teoría sociocultural de Vygotsky...</b>	<b>Con el aprendizaje cooperativo se logra que...</b>
El aprendizaje es producto de un proceso prospectivo que interrelaciona el aspecto social y el individual.	Se incluya la interacción social entre alumnos/as, profesor/a y entorno, a través del diálogo.
El aprendizaje se enriquece a partir del conocimiento previo y de la experiencia vivencial del medio.	Se promueva el aprendizaje al contar con el aporte cognitivo de todos/as y sus experiencias sociales.
La lengua constituye un instrumento comunicativo para el intercambio social y para el conocimiento.	Se fomente el discurso conversacional que desate procesos interactivos/cognitivos en pequeños grupos.
La ZDP es lo que el/la aprendiz puede adquirir en términos intelectuales y en su desarrollo cognitivo.	Se atienda el esquema de conocimientos con relación a los contenidos, tipos de ayuda y herramientas.
<b>Según la concepción constructivista cognitiva...</b>	<b>Con el aprendizaje cooperativo se logra que...</b>
La construcción del conocimiento aflora en la interacción social y ello conlleva al desarrollo.	Se creen situaciones significativas que estimulen la negociación, la generalización y la comprensión.
El aprendizaje es un proceso activo en el que se explora, se cometen errores, se buscan soluciones.	Se otorgue un papel preponderante a la búsqueda, la indagación y la solución de problemas.
La memorización se concibe como un dispositivo de reflexión, de reconstrucción del nuevo conocimiento.	Se identifiquen estrategias de aprendizaje que permitan conocer y comunicarse para socializar.
El/la aprendiz es el/la principal constructor/a o gestor/a de sus conocimientos.	Se reconozca el papel protagónico del alumnado haciéndolo así responsable de su propio aprendizaje.
<b>Según los postulados de la psicología humanística...</b>	<b>Con el aprendizaje cooperativo se logra que...</b>
El conocimiento es una representación personal, única, individual, irrepetible.	Se acepten y beneficien todos/as de la diversidad, de la heterogeneidad y de las diferencias individuales.
El individuo cuenta con un acervo de experiencias personales en constante cambio y dinamismo.	Se acerquen e intercambien entre los/as alumnos/as para conocerse, comprenderse y ayudarse.
La construcción individual se enriquece en la interacción social como mediadora entre la cultura y el sujeto.	Se estimule el aprendizaje de la lengua, en cooperación, dentro de la situación sociocultural en que se desempeñan.
El comportamiento individual y el grupal están en función del contexto social en que se desarrollan.	Se practiquen nuevas dinámicas de grupos para organizar la clase, la tarea y las relaciones humanas.

Tabla 1. Principios teóricos del aprendizaje cooperativo (Fuente: creación propia)

## Capítulo 2. Sobre el aprendizaje cooperativo

### 2.1. Origen

Como expresaron Ferreiro y Calderón (2000: 14): «Los antecedentes del aprendizaje cooperativo se remontan a la historia misma de la humanidad». Si analizamos que aprender es una acción inherente al animal y que el hombre, como un animal racional superior, cuenta además con su condición de ser social, podemos ciertamente inferir que el aprendizaje ha existido siempre como un reflejo de la propia humanidad. Desde la época de la comunidad primitiva muchos asentamientos dieron fe y testimonios de sus culturas colaborativas. Las tribus fueron formadas como estructuras cooperativas, en las que cada uno/a de los miembros aprendían mientras les asignaban tareas dentro y fuera de su organización tribal para, finalmente, compartir los beneficios entre todos/as. Representaciones pictóricas encontradas en sitios arqueológicos ilustran cómo comunidades enteras lograron incalculables progresos técnicos y científicos a partir de su labor grupal y mancomunada. De igual forma, existen muestras de pueblos y naciones que no lograron sobresalir por realizar esfuerzos aislados e individuales privándose del estímulo, el empuje y el privilegio del trabajo en equipo o colectivo.

Así, esfuerzos solitarios han traído como resultados solo derrotas. La grandeza y el poder de los que practican una obra cooperativa ha sido demostrada a través de acontecimientos, que sirven de ejemplo, a lo largo de la historia. Al respecto, Acemoglu y Jackson (2011) señalaron:

Locke (2002), for instance, provides examples both from the south of Italy and the northeast of Brazil, where starting from conditions similar to those emphasized by Banfield (1958) in the south of Italy, trust and cooperation appear to have emerged. Recent events in the Middle East underscore this point. A very long period of lack of collective action led many commentators and social scientists to conclude that collective political action, particularly in favor of democracy, were inconsistent with the cultural values of the Middle East. Yet, many countries in the region are now in the midst of highly coordinated protests and associated changes in social norms of political participation. In the examples of changes in social norms emphasized by Locke, as well as in the recent events in the Middle East, actions by a small group of individuals who assumed leadership positions in coordinating expectations and behavior appear to have played a pivotal role.

Como enfoque de enseñanza en la educación, el aprendizaje cooperativo tuvo sus orígenes en propuestas de tutoría entre iguales y, a finales de los años 40, se manifestó con la inclusión de valores como la colaboración y la solidaridad o la integración y la aceptación del/de la otro/a con sus características propias en el aula (Deutsch, 1949). Ya por aquel entonces, la interacción social en el contexto escolar se presentaba en tres vertientes fundamentales: cooperativa, competitiva e individual. Así, le era concedido el lugar primordial y absoluto al pensamiento y a lo cognitivo; para frenar igualmente el desarrollo creativo, espontáneo y

colaborativo. Se le atribuyó a Dewey (1950), el haber promovido la incorporación de la cooperación en el aprendizaje y en las clases. En la actualidad, la evidencia empírica ha demostrado que, en cuanto a los resultados en el aula, el aprendizaje cooperativo es superior a las metodologías individualistas o competitivas (Slavin, 1990; Johnson y Johnson, 1994b; Suárez, 2010a y Velázquez, 2013). Al respecto, Marcos (2006: 4) reafirmó:

El AC surge en EEUU a lo largo del siglo XX como una forma de solventar algunos problemas surgidos en la sociedad estadounidense y, en concreto, entre los escolares. Por una parte, están las actuales prácticas sociales en una sociedad continuamente en proceso de cambio que según Kagan (1999), se traducen en un vacío social. Las estructuras de la familia cambian, los niños pasan más tiempo solos, más horas frente al televisor y crecen sin el apoyo y tutoría de un mayor. Todo esto resulta en una falta de habilidades sociales y de lazos afectivos. Por otra, el AC surge a lo largo del siglo XX como un revulsivo contra la concepción educativa predominante que ponía énfasis en el individualismo, la memorización, la competición, el tipo de evaluación con test de elección múltiple.

Una segunda perspectiva fue la conductista, defendida por Skinner, Tyler, Kelley y Thibaut (citados todos por Martínez, 2009) que mostró una estructura cooperativa donde la recompensa o el refuerzo positivo de los individuos era igualmente proporcional a la calidad del trabajo en grupo. Skinner (1958) sostuvo que el aprendizaje en general se basaba en la secuencia estímulo-respuesta-refuerzo. Planteó que para ello bastaba con la creación de hábitos que siguieran la secuencia señalada anteriormente, la cual se aprendería en colaboración por imitación y sería almacenada debido a la repetición (de igual forma se aplicaba a la enseñanza de lenguas en aquel tiempo). Por esto, según Martínez (2009), el conductismo concebía a los/as alumnos/as como entes pasivos dentro del proceso de aprendizaje. Esta concepción de Skinner (1958) y sus seguidores/as recibió un revés contundente con la hipótesis de Chomsky (1959) sobre la adquisición de la lengua materna, que se apoyaba en que el aprendizaje se produce gracias a que los humanos nacen genéticamente con esta capacidad por la existencia de un dispositivo cerebral innato, que permite aprender y utilizar el lenguaje de forma casi instintiva.

De acuerdo con Pujolàs (2001), a diferencia de la posición conductista (que mide la efectividad condicionada por el estímulo ante un resultado que proporcione un refuerzo para cada acción realizada), en una estructura de aprendizaje cooperativo, el/la alumno/a aprende porque coopera con el propósito de que todos/as asimilen los conocimientos y destrezas más y mejor. A la par y para reforzar estas ideas, se desarrollaron varios modelos cooperativos para el diseño de la instrucción de una clase a partir de la taxonomía formulada por Bloom (1956), que conformaba en una sola unidad la dicotomía de los objetivos educativos dirigidos tanto hacia el aspecto cognoscitivo como hacia el plano afectivo, como aseguraron Casal (2005) y Algarfi (2010). Con todo, no es hasta las décadas de los 70 y los 80 cuando la necesidad de atender el

tratamiento afectivo y cooperativo se abrió paso con exponentes de la corriente sociocultural, del constructivismo cognitivo y de la psicología humanística como Piaget (1985), Vygotsky (1978) y otros/as especialistas destacados/as en la materia, como apuntamos en los apartados 1.1, 1.2 y 1.3. Sobre el desarrollo de estas nuevas teorías acerca del aprendizaje Slavin (1995: 4) afirmó que: «While there was some research on this topic from the early days of this century, the amount and quality of that research greatly accelerated in the early 1970's...». Así, el constructivismo cognitivo, como teoría psicológica, se opuso a la perspectiva conductista e incorporó la dimensión social del conocimiento, propugnada por Vygotsky (1978) y Bruner (1990).

Piaget (1985) proyectó sus teorías cognitivas (señaladas en el apartado 1.2) y reconoció al lenguaje su carácter socializado y socializador, por lo que el contexto adquirió una notabilidad cardinal al pasar de lo individual a lo social. Asimismo, para él, un/a alumno/a evolucionaba cuando pasaba de ser un/a principiante que era dirigido/a por otros/as, a ser un/a aprendiz internamente orientado/a, con todo, le concedió especial importancia a la etapa en la que su aprendizaje necesitaba ser encaminado y compartido. Estudiosos/as como Slavin (1990) y Kagan (1994) aseguraron que para incentivar el uso del aprendizaje cooperativo se podía otorgar un aliciente que reconociera los resultados y la calificación basada en los éxitos académicos del grupo. Sin embargo, el propio Slavin (1995) convino en que había desacuerdos en la política de cómo entregar esos estímulos a los/as discípulos/as. Por su parte, Echeita (1995) señaló que la recompensa del aprendizaje cooperativo ocurre cuando los/as alumnos/as están vinculados/as de manera que cada cual sabe que su rendimiento apoya a los/as demás y que el propio, depende del buen quehacer de todos/as en el grupo. Esto sucede, según el autor, porque el aprendizaje cooperativo puede desarrollar sentimientos de aceptación y de pertenencia al grupo y del grupo por todos/as. En los años 90 este enfoque se representó a este tenor por investigadores/as como Hassard, Coll y Solé, Colomina, Carretero y Barreto (todos/as citados/as por Vera, 2009), quienes defendieron la postura de que en un aprendizaje cooperativo la interdependencia de finalidades positivas provoca que el/la discente alcance sus objetivos siempre que los/as demás, conjuntamente, consigan los suyos.

## ***2.2. Visión actual del concepto***

Tras la revisión de las fuentes, queremos destacar la gran variedad de términos usados en la literatura especializada para denominar o referirse al aprendizaje cooperativo. A modo de ilustración señalaremos algunos mencionados reiteradamente por la mayoría de los/as estudiosos/as del tema como: aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, aprendizaje socio-cooperativo, aprendizaje solidario, aprendizaje colectivo, aprendizaje co-participativo,



co-aprendizaje, aprendizaje grupal, aprendizaje comunitario, aprendizaje compartido, aprendizaje multiplicado, aprendizaje enriquecido, interacción para el aprendizaje, cooperativa de aprendizaje, grupos cooperantes de aprendizaje, competencia colectiva para el aprendizaje, enseñanza y/o aprendizaje comunicativos, socio-aprendizaje significativo, tutoría entre iguales o *peer tutoring*, aprendizaje en pareja, tutoría o díada, entre otros. Existen, además, términos que son específicamente atribuidos/as a sus tutores/as, así distinguimos: comunidad de aprendizaje (citado en Dewey, 1896; Meiklejohn, 1927, Freire, 1963 y en «Comunidad de aprendizaje»), estructuras cooperativas (citado en Kagan, 1969 y en Pujolàs, 2009), aprendizaje social (citado en Vygotsky, 1978), aprendizaje socioconstructivista o constructivismo social (citado en Piaget, 1985), cognición compartida (citado en Suchman, 1987 y Lave, 1988), aprendizaje en equipos de estudiantes o *Student Team Learning* (citado en Slavin, 1991), aprendiendo juntos o *Learning Together* (citado en Johnson y Johnson, 1994b) y sociedad del aprendizaje (citado en Marina, 1999).

Muchos/as de estos/as autores/as se propusieron encontrar una distinción entre esos tipos de interacciones para el aprendizaje, al intentar diferenciar conceptos tan equivalentes como «cooperación» y «colaboración» con el único objetivo de resaltar algún rasgo concreto. En este sentido, nos resultaron interesantes las definiciones de *Education on Line* (2004):

Collaborative learning is a method of teaching and learning in which students team together to explore a significant question or create a meaningful project. A group of students discussing a lecture or students from different schools working together over the Internet on a shared assignment are both examples of collaborative learning.

Cooperative learning is a specific kind of collaborative learning. In cooperative learning, students work together in small groups on a structured activity. They are individually accountable for their work, and the work of the group as a whole is also assessed. Cooperative groups work face-to-face and learn to work as a team.

En estos planteamientos se define un enfoque cooperativo como una variedad específica de aprendizaje colaborativo, que es al que consideran un método. Ambos se asemejan en que los/as alumnos/as aprenden en pequeños grupos para trabajar juntos/as. Pero la distinción especial es que en el cooperativo debe existir una actividad estructurada «cara a cara» donde cada quien responde y recibe de su propio trabajo y del equipo. Así, Panitz (2001:2) estableció una diferencia sustancial entre ambos conceptos al expresar: «In the cooperative model the teacher maintains complete control of the class, even though the students work in groups to accomplish a goal of a course»; en cambio: «In the collaborative model groups would assume almost total responsibility» por lo que atribuyó a la perspectiva cooperativa una dependencia esencial del profesorado, mientras que la colaborativa está más centrada en el alumnado. Este autor asumió que el aprendizaje colaborativo no es exclusivamente una técnica de aula, puesto

que puede presentarse en cada una de las situaciones donde las personas conviven y comparten en colectivos. Conforme a su posición, el aprendizaje en colaboración existe como una filosofía personal de vida basada en la contribución y no en la rivalidad entre los/as integrantes del grupo. El aprendizaje cooperativo, por el contrario, está definido por un conjunto de procesos que ayudan a los/as alumnos/as a relacionarse e interactuar juntos/as a fin de llevar a cabo un objetivo específico o desarrollar un producto final.

Landone (2001), por su parte, explicó su punto de vista entre estos prototipos para aprender y planteó que por aprendizaje cooperativo se entiende trabajar unidos/as para conseguir algún objetivo en un entorno con reglas, es decir, para seguir un método (a diferencia de los planteamientos anteriores, esta especialista se refiere al aprendizaje cooperativo como un método); y concibe por aprendizaje colaborativo el que se alcanza al trabajar en un grupo normal en la clase o en algún proyecto en la red, entre estudiantes que experimenten los típicos problemas grupales.

Damon y Phelps (1989) propusieron una distinción entre «tutoría», «colaboración» y «cooperación» que recogemos a continuación:

1. Tutoría, para ellos, es concebida como la relación entre dos alumnos/as con un nivel de habilidad diferente ante algún problema determinado. Se caracteriza por establecer relaciones de no-igualdad con una correlación variable en función de las habilidades interpersonales del/de la que hace las veces de tutor/a y del/de la que recibe la tutoría.
2. Colaboración, sin embargo, es el vínculo creado en la obtención y aplicación de un conocimiento, establecida entre dos o más alumnos/as con destrezas similares, donde la igualdad y la reciprocidad son elevadas respecto a la tarea o al problema a resolver, ya que comparten un nivel análogo de habilidad comúnmente bajo y contribuyen en la interacción en un plano de correspondencia.
3. Cooperación es, justamente, la correlación centrada en el aprendizaje y aplicación de un conocimiento establecida entre un grupo de alumnos/as con habilidades heterogéneas dentro de márgenes de proximidad, con roles y responsabilidades equivalentes, donde el intercambio es determinante y depende de la competencia de los equipos y de la recompensa que reciban sus miembros.

Por último, estos investigadores alegaron que cada una de las tres perspectivas fomenta un determinado prototipo de crecimiento cognitivo y social. Para ello, usaron como variables de comparación a la *equality* y la *mutuality* (Damon y Phelps, 1989: 10). Por consiguiente, la

tutoría puede promover y mejorar el dominio de habilidades anteriormente adquiridas, debido a que la interacción se desarrolla con una baja igualdad y una alta reciprocidad. Sin embargo, la colaboración puede originar la creación y descubrimiento de nuevas habilidades, puesto que se manifiesta en relaciones que se identifican por tener alta la reciprocidad, así como la igualdad. Finalmente, el aprendizaje cooperativo puede presentar características tanto de la tutoría como de la colaboración, por su alta igualdad y posible reciprocidad.

Rodríguez y Escudero (2000: 256) se refirieron a la aceptación o atención que ha recibido cada tipo de aprendizaje por sus seguidores/as y señalaron:

El aprendizaje *cooperativo* es, con mucho, la aproximación más empleada. La nómina de trabajos es relativamente extensa: Kempa y Ayob (1991, 1995), Howe y otros (1991), Schlenker y Yoshida (1991), Robblee (1991), Lonning (1993), Lazarowitz y otros (1994), Watson y Marshall (1995), Richmond y Striley (1996), Towns y Grant (1997), Banerjee y Vidyapati (1997) y Bianchini (1997). Le sigue, a cierta distancia, la *colaboración* entre iguales; dentro de este enfoque podemos destacar investigaciones como las siguientes: Gilbert y Pope (1986), Hamilton y Hansen (1992), Roth y Roychoudury (1993), Roth (1994), Thijs y Bosch (1995), Shepardson (1996), Kelly y Crawford (1996), Alexopoulou y Driver (1996), Sizmur y Osborne (1997). La *tutoría* entre iguales ha recibido menos atención; sirvan como ejemplo los artículos de Ronca (1985) y Thorley y Treagust (1987).

Autores/as como Dillenbourg (1999), coincidieron con las definiciones encontradas en *Education on line* al admitir el término colaborativo como el más general porque le atribuyen un aprendizaje natural y espontáneo, mientras que el cooperativo y la tutoría entre iguales exigen un cierto grado de tecnificación y estructura de la interacción que no necesariamente debe existir para que se lleve a vías de hecho un aprendizaje colaborativo. Acorde con Kagan (1994), Panitz (2001) y Trujillo (2006a), se concibe el aprendizaje cooperativo a partir de estructuras generales creadas que implican una serie de pasos para organizar la interacción social en el aula, y que pueden ser aplicadas en cualquier situación (además de ser útiles para ser usadas repetidamente por distintas asignaturas), en una amplia gama de niveles de grado y en varios puntos dentro de una unidad didáctica. Estudiosos/as como Durán y Monereo (2005) confirmaron el cooperativo como el concepto más amplio y opinaron que cada una de estas distinciones del aprendizaje, defendidas por los/as diferentes autores/as, está contenida y reconocida tradicionalmente por el vocablo de cooperación, que puede ser usado para cualquier práctica de instrucción así sea de tutoría o de colaboración, como ya habían argumentado Damon y Phelps (1989). Por su lado, Johnson *et al.* (1998: 29) fundamentaron el término «cooperativo», desde el punto de vista de las teorías siguientes:

Social interdependence theory assumes that cooperative efforts are based on intrinsic motivation generated by interpersonal factors and a joint aspiration to achieve a significant goal. Behavioral learning theory assumes that cooperative efforts are powered by extrinsic motivation to achieve rewards. Social interdependence theory

focuses on relational concepts dealing with what happens among individuals (for example cooperation is something that exists only among individuals not within them), whereas the cognitive-development perspective focuses on what happens within a single person (for example, the disequilibrium, cognitive reorganization).

Propuestas más actuales como la de Liang (2008: 6), reconocieron el papel protagónico del/de la discente en el aprendizaje cooperativo al funcionar dentro de: «a system of concrete teaching and learning techniques, in which students are active agents in the process of learning». Velázquez (2013) se mostró de acuerdo con esta posición que considerara al alumnado un promotor diligente durante el transcurso del aprendizaje. Autores/as como Pujolàs (2008: 8) enriquecieron el concepto al expresar que el aprendizaje cooperativo es, sin dudas, un mecanismo «promotor de valores como la solidaridad, la ayuda mutua y el respeto a las diferencias», y White (2010: 181) concibió que los desafíos cooperativos: «have the potential to be most effective prior to any mediated learning», refiriéndose a cómo forjar el carácter y reducir las conductas antisociales. Definiciones como la que nos ofrecieron Santos-Rego *et al.* (2009: 291) introducen en la noción ciertos elementos como el de diversidad y el de objetivo común, además de entender que el proceso de aprendizaje cooperativo es un enfoque con una determinada estructura. No obstante, comprobemos al leer su propuesta que la esencia es la misma:

Entendemos por aprendizaje cooperativo un enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos pueden trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje. Cada estudiante no se responsabiliza única y exclusivamente de su aprendizaje, sino también del de otros miembros del grupo.

En esta tesis, pensamos que lo importante es deducir que tanto el colaborativo como el cooperativo son aprendizajes apoyados en las bases epistemológicas (señaladas en el capítulo 1) que acuden al alumnado como eje, protagonista y procurador de su propio aprendizaje, que considera este como un proceso personal que se fundamenta en la experiencia sociocultural. En los dos tipos de aprendizaje (el colaborativo y el cooperativo), el conocimiento es descubierto, transformado, reconstruido y ampliado por nuevas experiencias. La asimilación del conocimiento es producto de la participación interactiva del/de la discente, no de la recepción y aceptación pasiva de la información presentada por un/a profesor/a. Se aprende por las negociaciones dinámicas y el diálogo entre los/as propios/as estudiantes, mediante un ajuste social y contextual. Queremos señalar que tanto el aprendizaje colaborativo como el cooperativo son incluyentes puesto que ambos integran y articulan diferentes estilos o modos de aprender, inteligencias y métodos y, a la vez, reconocen la diversidad y permiten la interacción directa durante el proceso de aprendizaje para mejorar el rendimiento y potenciar las capacidades, ya sean cognoscitivas como socioculturales. Por ello, usaremos al término

*umbrella* (como lo denominaron Damon y Phelps, 1989: 11) de «aprendizaje cooperativo» para referirnos al amplio conjunto de métodos, técnicas, estrategias y procedimientos de instrucción, convenientemente estructurados, para que los/as discentes interaccionen en parejas o en grupos con el fin de lograr un aprendizaje significativo para todos/as.

Según señalamos en el apartado 2.2, además de la variedad de los nombres que existen para denominarlo, el aprendizaje cooperativo ha sido catalogado como un método o conjunto de métodos, una metodología, un enfoque pedagógico, una filosofía, una técnica, un tipo de enseñanza, un recurso, un diseño, una estrategia de aprendizaje o un procedimiento para lograr un objetivo. En este trabajo preferimos atender al modelo que proponen Richards y Rodgers (1986) para la descripción de los distintos métodos, que se conforma en torno a tres ejes: el enfoque, el diseño y los procedimientos, que a continuación explicamos:

1. El del enfoque permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método
2. El que corresponde al diseño determina los objetivos generales y los específicos, la selección y la organización de las actividades de enseñanza/aprendizaje y los respectivos papeles del alumnado/profesorado además del uso de los materiales didácticos
3. El referido a los procedimientos se ocupa de las técnicas concretas, de las prácticas y de los comportamientos de los/as profesores/as y de los/as alumnos/as

Así, a partir de esta óptica podemos considerar el aprendizaje cooperativo como un enfoque que facilita realizar novedosas propuestas para la adaptación centrada en el/la alumno/a dentro del contexto real del grupo. Además, propicia la posibilidad de implicar activamente en el proceso educativo tanto a los/as docentes como a los/as discentes sobre las teorías referentes a la concepción de la naturaleza de la lengua (corrección y estructuras) y sobre su aprendizaje (fluidez y transmisión de significados). Si continuamos este análisis, al pretender (como profesores/as de lenguas) identificar este enfoque de aprendizaje cooperativo, podemos expresar que constituye una interesante propuesta para trabajar con la diversidad del aula, que es en realidad la protagonista en nuestras clases como hemos planteado con anterioridad, de acuerdo con Pujolàs (2001) Durán y Monereo (2005) y Cassani (2010), entre otros/as. Para ello, debemos enfrentar esta circunstancia como un desafío, con una ética profesional capaz de llevarnos al progreso. Esto se refleja en uno de los postulados del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (citado por Martínez, 2009: 15).

Se trata de vivir con los demás desarrollando el conocimiento del otro, de su historia, de sus tradiciones y de su espiritualidad. Y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que, precisamente gracias a la percepción de nuestras interdependencias y a un análisis compartido de los riesgos y los desafíos del futuro, impulse la realización de proyectos

comunes o una gestión pacífica e inteligente de los conflictos, a veces inevitables, que puedan producirse.

Con estas perspectivas, el aprendizaje cooperativo, por su esencia y filosofía, podría convertirse en una modalidad de organización y gestión de la diversidad cultural y educativa, puesto que propugna convivir y enriquecernos con el caudal del saber humano, compartirlo y reconocerlo para aprender y enfrentar unidos/as los retos y las aspiraciones de todos/as.

### **2.3. Caracterización**

Para determinar o distinguir con claridad las peculiaridades del aprendizaje cooperativo, partimos de un ejemplo mencionado por Johnson y Johnson (1988: 34):

In a cooperative learning situation, interaction is characterized by positive goal interdependence with individual accountability. Positive goal interdependence requires acceptance by a group that they «sink or swim together». A cooperative spelling class is one where students are working together in small groups to help each other learn the words in order to take the spelling test individually on Friday. Each student's score in the test is increased by bonus points earned by the group. In that situation a student needs to be concerned with how she or he spells and how well the other students in his or her group spell. This cooperative umbrella can also be extended over the entire class if bonus points are awarded to each student when the class can spell more words than a reasonable, but demanding, criterion set by the teacher.

Con vistas a lograr esos objetivos, el alumnado debe sustentarse en el desarrollo efectivo y positivo que se establezca entre cada componente del grupo, quien siente que puede alcanzar sus metas exclusivamente si los/as demás las alcanzan, y el resultado individual, sin variación, estará en dependencia del aporte que cada uno/a ofrezca a su colectivo. No obstante, se hace hincapié en que no todo agrupamiento es cooperativo y en que el/la docente debe implementar algunos elementos básicos (que abordaremos en el apartado 2.4) para conseguir estos propósitos en el aprendizaje. Al abundar sobre el tema y mencionar trabajos propios, los investigadores antes citados ratificaron en su sitio en línea *Cooperative Learning Institute and Interaction* (1987) que:

Not all groups are cooperative (Johnson & F. Johnson, 2009). Placing people in the same room, seating them together, telling them they are a group, does not mean they will cooperate effectively. To be cooperative, to reach the full potential of the group, five essential elements need to be carefully structured into the situation: positive interdependence, individual and group accountability, promotive interaction, appropriate use of social skills, and group processing (Johnson & Johnson, 1989, 2005).

Es imprescindible enfatizar que autores/as como García, Traver y Candela (citados/as por Casal, 2005) y otros/as como Barriga y Hernández (en Ojeda y Reyes, 2006), realizaron una distinción entre dos reconocidas propuestas que, al mismo tiempo, sirven de base para caracterizar al aprendizaje cooperativo. Nos referimos al trabajo en grupo y en equipo los cuales presentan sus diferencias las que debemos deslindar, ya que nos ayudan a entender las

particularidades del aprendizaje cooperativo (que dilucidaremos en el próximo apartado). En este sentido, Cassany (2006b: 8) diseñó una propuesta que aquí reproducimos en la tabla 2:

GRUPO	EQUIPO
• Homogeneidad	• Heterogeneidad
• Vida corta	• Vida larga
• Con líderes y sin control	• Sin líderes y con control
• Interdependencia neutra o negativa	• Interdependencia positiva
• Sin formación	• Con formación
• Heteroevaluación del producto	• Autoevaluación del proceso y del producto

Tabla 2. Diferencia entre grupo y equipo (Fuente: Cassany, 2006b: 8)

Asimismo, nos parece oportuno señalar un aspecto que bien pudiera enriquecer la caracterización de nuestro tema objeto de estudio como un enfoque o filosofía educativa de vanguardia. La revista *Cuadernos de Pedagogía* (2001) dedicó su número monográfico al aprendizaje cooperativo. En ella Monereo *et al.* proponen objetivos o metas para la educación futura. Cada artículo versa sobre las acciones que necesitan realizar los/as aprendices para alcanzar los fines que se persiguen y que transcribimos a continuación:

1. Buscar para decidir, 2. Leer para comprender, 3. Escribir para convencer, 4. Automatizar para pensar, 5. Analizar para opinar, 6. Escuchar para dialogar, 7. Hablar para seducir, 8. Empatizar para compartir, 9. Cooperar para triunfar y 10. Fijarse metas para superarse.

Estas metas pueden resumir las principales gestiones que se realizan en un aprendizaje cooperativo y, por consiguiente, se relacionan esencialmente con las subcompetencias lingüísticas y las discursivas que, entre otros objetivos, pretendemos desarrollar en la enseñanza y en el aprendizaje de una lengua. De aquí que se correspondan con estrategias y destrezas necesarias para la comprensión y la producción, tanto oral como escrita: escuchar, hablar, leer y escribir; asimismo, con las subcompetencias comunicativas como la pragmática y la sociocultural: decidir, convencer, analizar y opinar, dialogar, seducir, cooperar, empatizar y compartir; y además, con algunas vinculadas con el resultado o el aprendizaje: triunfar y superarse. De manera que los objetivos que la escuela debe ayudar a desarrollar en los/as educandos/as del siglo XXI, según la revista citada, pueden apoyarse definitivamente en la interacción y socialización que propone y sobre la que se basa el aprendizaje cooperativo. En este punto, Liang (2008: 132) consideró:

If the purpose of education is to cultivate our students as whole persons with the ability to care, share, respect, communicate, and cooperate, as suggested in the Guidelines of the teaching method and should be considered to be implemented since elementary school.

## 2.4. Componentes esenciales

Según analizamos en el apartado anterior, algunos/as autores/as se han referido a las diferencias del aprendizaje en un grupo y en un equipo cooperativo convenientemente estructurado. Otros/as como Johnson y Johnson (1994b, 2009a), Slavin (1995) y Johnson *et al.* (1999) han investigado las consecuencias negativas del trabajo grupal sin una organización prevista que, en lugar de ayudar, han provocado nocivos resultados para el aprendizaje. De acuerdo con Johnson *et al.* (1999), los efectos o conductas que atentan contra el mejor desempeño del colectivo se manifiestan cuando la estructura cooperativa está mal construida que lleva al efecto *free rider* o de «polizón» (como lo han llamado Kerr y Bruun), en el cual unos/as aprenden y hacen todo o la mayor parte del trabajo, mientras otros/as no se esfuerzan en la misma medida porque se aprovechan de los/as que realizan las tareas encomendadas. Este hecho, a su vez, pudiera provocar que los/as que menos trabajan, participan o investigan son los/as que menos aprenden, para quedar así rezagados/as con relación al resto del grupo. Distintos efectos citados asimismo por Johnson *et al.* (1999) han sido relacionados con «el desamparo auto-provocado» (Langer y Benevento), «la dispersión de la responsabilidad» y «la haraganería social» (Latane, Williams y Harkin), «la renuencia» (Salomón), «la división disfuncional del trabajo», esto es: «Yo pienso y tú escribes» (Sheingold, Hawkins y Char), «la dependencia inadecuada de la autoridad» (Webb, Ender y Lewis) y «el conflicto destructivo» (Collins; Johnson y Johnson).

Los estudios anteriores pretendieron demostrar que los efectos o resultados contraproducentes se debieron a la carencia de la estructura propia del enfoque cooperativo, fundamentados en la presencia o la ausencia de una serie de elementos, condiciones o principios que constituyen los componentes o mecanismos esenciales para que ocurra un verdadero aprendizaje en cooperación como son: la interdependencia positiva; la interacción simultánea y «cara a cara»; la responsabilidad individual y grupal con participación equitativa; el desarrollo de las destrezas sociales del grupo reducido; y la reflexión sobre los progresos del grupo. Así, varios/as expertos/as han diseñado modos para este tipo de enseñanza (que analizaremos en el apartado 3.6) como los de Slavin (1990), Kagan (1994) y Johnson y Johnson (1994a), por mencionar algunos/as, los cuales han tenido presente las condicionantes indicadas, que son las imprescindibles para que se materialice un aprendizaje cooperativo. Pasaremos a describir brevemente sus características.

### 2.4.1. La interdependencia positiva

Se basa en supeditar el esfuerzo y los resultados individuales a los del colectivo porque en ello estriba el buen funcionamiento del grupo. Con el objetivo de crear una conciencia



cooperativa entre todos/as, la dependencia entre cada miembro constituye el motivo impulsor y debe ser recíproca y positiva. Así, perciben un vínculo estrecho con sus compañeros/as de grupo, de manera que cada cual considere que necesita del/de la otro/a. Como cada miembro es parte de un todo participa y se pone a disposición de los/as demás, porque existe un objetivo grupal para lograr una integración auténtica en un ambiente saludable de confianza y respeto, que busca como fin principal aprender todos/as para maximizar el aprendizaje y lograr resultados en conjunto que superen la capacidad individual del/de la estudiante.

Kagan (1994) insistió en que para desarrollar una buena interdependencia positiva debe atenderse a las características de la tarea, a la forma de la evaluación, a los recursos disponibles y a los roles que cada cual asume dentro de la interacción. Así, este especialista concibió la tarea como una estructura que permite que cada miembro del grupo responda por una parte del trabajo que le concierne solamente a él/ella. Kagan (1994) y Casal (2005) analizaron la evaluación con las dos perspectivas (individual y grupal), de modo que la calificación del grupo fuera el promedio de la nota de cada alumno/a. Asimismo, tanto los recursos como los roles se pueden asignar entre los/as aprendices, para que todos/as cuenten con la posibilidad de utilizar o actuar en beneficio de su aprendizaje y del resto de sus compañeros/as.

#### *2.4.2. La interacción simultánea y «cara a cara»*

El intercambio y la actuación comunicativa entre los miembros del grupo, de forma paralela, es decir, en diversos sitios del aula al mismo tiempo, se precisa cercano y frontal, donde haya un acercamiento físico estrecho que favorezca la toma de decisiones y la comunicación inmediata desarrollada de forma simultánea. Así, los/as alumnos/as necesitan trabajar en un ambiente de disponibilidad y apoyo mutuo donde se garantice que las tareas cognitivas y socioafectivas sean siempre negociadas y pactadas en coordinación con cada integrante del grupo de forma sincrónica, a través de la comunicación directa y de dinámicas actividades interpersonales. Ovejero (1990), Johnson y Johnson (1994) afirmaron que algunos tipos de actividades cognitivas únicamente pueden producirse cuando el/la alumno/a promueve el aprendizaje de los/as demás «cara a cara», comunicándose interpersonalmente para explicar cómo resolver problemas, analizar conceptos, enseñar lo que cada uno/a sabe a todos/as y conectar lo que aprenden con los conocimientos previos. Al suscitar de forma directa y personal el aprendizaje de cada cual, se crea y profundiza un compromiso más fructífero de unos/as con otros/as y con los objetivos trazados, aspecto que propiciará confianza y respeto. Al mismo tiempo, la interacción cercana entre todos/as facilita que los miembros del grupo reciban la respuesta o estímulo de los/as demás para que, en buena medida, motiven a los/as menos comprometidos/as con el propósito común.

Según Kagan (1994), la estructura cooperativa convenientemente organizada, por su carácter simultáneo, multiplica las oportunidades de hablar y participar en la clase, algo que es fundamental para que el alumnado pueda aprender una lengua, puesto que así se le da una máxima relevancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje. De similar modo, Casal (2005: 112) refiriéndose a esta posibilidad que brinda el aprendizaje cooperativo, definió esa interacción como «recurso de primer orden en el aula» cuando se pronuncia acerca del «desarrollo de capacidades tanto cognitivo-lingüísticas, como de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación en grupos sociales más amplios».

#### *2.4.3. La responsabilidad individual y grupal con participación equitativa*

La primera, es decir, la responsabilidad individual hace que los/as aprendientes respondan por sus propias tareas, se sientan comprometidos/as y con el deber de participar junto a los/as demás; la segunda, o responsabilidad grupal, ocasiona que cada miembro se considere como parte esencial del colectivo del que recibirá con certeza los aportes, los beneficios y las oportunidades. La contribución de los/as integrantes del grupo necesita ser medible, y la participación debe ser cualitativa y cuantitativamente similar, de modo que el/la discente se deba a un grupo que, a su vez, responde por él/ella de manera proporcional, esto es, se establece un balance o equilibrio entre el dar y el recibir con el compromiso y la dedicación que se espera.

Slavin (citado en Kagan, 1994) advirtió que la responsabilidad grupal se consigue cuando el colectivo se compromete a alcanzar sus propios propósitos y la individual desde el momento en que cada miembro asume el encargo de cumplir con la parte del trabajo que le atañe. En esta dinámica, ningún/a estudiante puede sacar ventaja de otro/a ni dejar de ofrecer su aporte. Al situarle la responsabilidad de su tarea a cada cual y valorar su contribución al producto final del trabajo realizado en conjunto, se consigue que los/as aprendices aventajados/as no asuman la labor de todos/as para obtener una buena nota final y, asimismo, que los/as rezagados/as se esfuercen por realizar su parte, ya que de ello depende la calificación individual y la del propio grupo.

#### *2.4.4. El desarrollo de las destrezas sociales del grupo reducido*

Para alcanzar objetivos comunes, el/la alumno/a necesita conocer y confiar en el/la otro/a; comunicarse con precisión; aceptar y apoyar a su compañero/a; y resolver los conflictos de manera constructiva, respetuosa y consensual. Los/as estudiantes precisan construir una sociedad de mutuo acuerdo que establezca nexos de unión interpersonales y de pequeños grupos para facilitar la comunicación y la acción de las complejas dinámicas del colectivo. Así, constituye un imperativo enseñar todo un conjunto de habilidades sociales y grupales

ineludibles para promover un tipo específico de enfoque como el que nos ocupa. Por tal motivo, asumimos que para lograr un aprendizaje cooperativo no solo nos debemos preocupar de la parte cognitiva del aprendizaje o los contenidos académicos, sino además por todos los aspectos relativos al plano socioafectivo.

Marcos (2006) señaló que, según Kagan, para favorecer y fomentar el desarrollo de las destrezas sociales, se deben poner en práctica algunos métodos como el modelaje y refuerzo de ciertas habilidades, la asignación de roles y la forma de resolver las diferencias o conflictos, la estructura de la actividad, la reflexión y la evaluación grupal, entre otros. Casal (2005: 113) por su parte, al referirse a una situación social cooperativa y compararla con la competitiva (conceptualizadas por Deutsch), apuntó:

Un individuo tenderá a facilitar las acciones de otros cuando perciba que éstas aumentarán sus propias posibilidades de alcanzar su objetivo y tratará de impedir las acciones de aquellos si cree que serán perjudiciales para sus propios fines. En las clases que tienen orientación competitiva, las acciones del resto de los miembros aumentan la tensión causada por la tarea, con lo cual disminuirá el rendimiento de la clase.

De manera que en un grupo reducido deben preverse aquellas tareas o ejercicios que posibiliten el desarrollo de las destrezas sociales encaminadas al cumplimiento del objetivo común. Asimismo, deben ponerse en marcha las acciones que forjen y desarrollen las destrezas que un grupo necesita para su interdependencia positiva, para el aprendizaje y, por consiguiente, para el desempeño social exitoso.

#### *2.4.5. La reflexión sobre los progresos del grupo*

La eficacia del trabajo en grupos cooperativos depende de que sus miembros deliberen sobre su funcionamiento, sus técnicas y sus relaciones. Precisamente, las evaluaciones y reflexiones antes, durante y al final del trabajo son indispensables para examinar al grupo como estructura y ayudar a deslindar qué se necesita conservar, modificar o crear con el propósito de dilucidar y mejorar la eficacia de la interacción de cada integrante y sus aportaciones. En relación con este tema, Kagan (1994) aseguró que el tiempo que los/as alumnos/as disponen para analizar y discurrir sobre su comportamiento, su participación, los puntos fuertes y débiles, las estrategias de aprendizaje, entre otros, puede ser muy provechoso pues fortalecerá los aspectos positivos y detectará para su erradicación aquellos que entorpecen el buen desenvolvimiento del colectivo. Respecto a cuándo sería el momento adecuado para la reflexión sobre los progresos del grupo, este autor manifestó que idealmente debería hacerse en un tiempo propicio de la actividad, aproximadamente a un tercio de su duración, para que los/as alumnos/as estén a tiempo de conservar o cambiar ya sea el comportamiento o las destrezas y, de esta forma, poder beneficiarse de su reflexión.

## **2.5. Particularidades de una metodología cooperativa**

Estudiosos/as como Ferreiro y Calderón (2000), Díaz-Aguado (2003), Velázquez y Fernández (2003) y Pujolàs (2008) han descrito sus experiencias e investigaciones para definir una metodología cooperativa. Cada cual ha situado las particularidades que, según ellos/as, deben ser cumplidas. Para Ferreiro y Calderón (2000: 32) fue importante tener en cuenta ciertas exigencias con el objetivo de reconocer cuando estamos en presencia de una clase de aprendizaje cooperativo.

1. Crear grupos heterogéneos y enseñarles a respetar las diferencias entre los miembros y cómo trabajar en forma cooperativa
2. Arreglar la distribución del salón de clases en equipos
3. Dar instrucciones precisas sobre la tarea que se ha de realizar, las habilidades a desarrollar y la meta que se pretende alcanzar
4. Modelar el proceso de la actividad, las competencias que se desean promover
5. Supervisar la actividad de los equipos
6. Comunicar el método de evaluación individual y grupal
7. Socializar y reflexionar sobre el proceso y los resultados de cada equipo, así como la confrontación del grupo y sus integrantes

Díaz-Aguado (2003: 12), por su parte, planteó que son tres los rasgos o condiciones las que definen sin lugar a dudas una situación de aprendizaje de índole cooperativo.

1. Se divide la clase en equipos de aprendizaje (de tres a seis miembros generalmente heterogéneos en rendimiento, y que suelen permanecer estables a lo largo de todo el programa)
2. Se anima a los alumnos a ayudar a los miembros de su equipo en el aprendizaje de la tarea encomendada
3. Se recompensa por el rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo en grupo

Investigadores/as como Velázquez y Fernández (señalados/as por Pérez *et al.*, 2008), establecieron unas características muy específicas y necesarias para identificar una metodología cooperativa.

1. La meta: buscar un fin común mediante la participación de todos
2. La autoridad: cada uno es responsable del resultado, seguridad y bienestar del grupo, dentro del cual cada uno tiene un papel importante
3. La recompensa: según el rendimiento del grupo, sin compararlo con el resto de los grupos y en un marco de igualdad de oportunidades
4. La actividad: mediante el empleo de tareas abiertas no competitivas entre compañeros, se busca la adecuación de acciones de un grupo

Pujolàs (2008: 229) esbozó en el siguiente diagrama los elementos ineludibles de los equipos cooperativos. Así, concibe la interdependencia positiva en todas sus vertientes según

las tareas, los recursos, los roles, junto a la igualdad de oportunidades. En conformidad con el autor, cuanto más se dan estos rasgos, más cooperativo es el equipo.

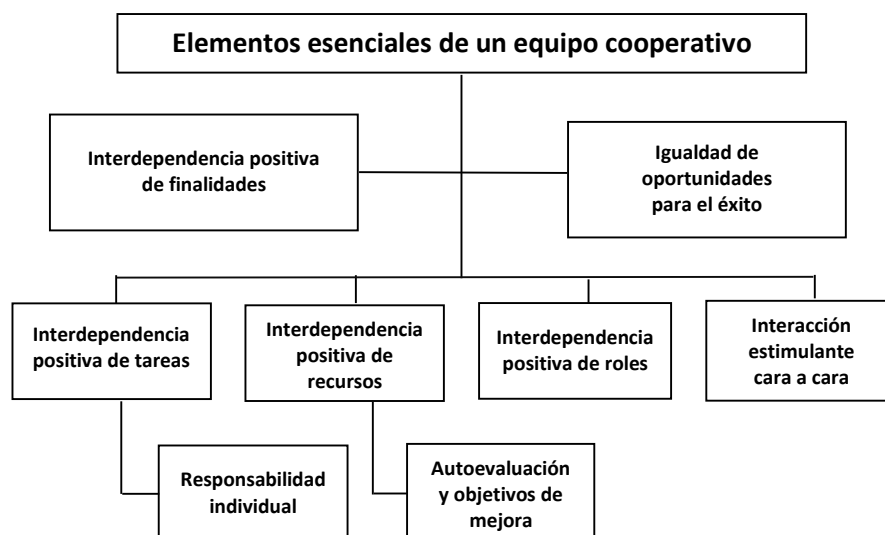


Diagrama 1. Elementos esenciales de un equipo cooperativo. (Fuente: Pujolàs, 2008: 229)

Coincidimos con los/as autores/as citados/as en que cada una de esas exigencias, condiciones, características o elementos deben ser considerados cuando nos proponemos obtener un aprendizaje cooperativo significativo en una clase de lenguas. Dicho de otro modo, sin ellos/as no podríamos asegurar que estamos en presencia de una situación cooperativa. Cada planteamiento señalado se fundamenta en el trabajo grupal en un ambiente de cooperación, interdependiente, positivo, interactivo y afectivo con una meta definida y entendida por el grupo de alumnos/as. La autoridad es necesaria para que el/la discente asuma con responsabilidad individual su papel dentro del colectivo y, a la vez, se sienta una parte importante. Sin discusión alguna, la igualdad de oportunidades, la evaluación reflexiva, así como la recompensa conducirían a alcanzar niveles superiores de productividad individual/grupal. La tarea o actividad a realizar, definitivamente, constituiría el móvil perfecto para orientar la atención y procesar la información durante el proceso de aprendizaje.

En resumen, estamos de acuerdo con que, como expresara Echeita (1995), no es indispensable buscar el método cooperativo ideal o el de la excelencia sino, solamente, es necesario potenciar todas aquellas acciones que favorezcan las particularidades inexcusables de este tipo de aprendizaje expuestas en el presente apartado.

## **2.6. El rol del profesorado**

En el aprendizaje cooperativo se toma como punto de partida la necesidad de la interacción social en dos vertientes: profesorado/alumnado y alumnos/as entre sí. El/la

profesor/a se convierte en el/la facilitador/a que asume funciones educativas, instructivas y afectivas; por tanto, debe abandonar su protagónica posición para adoptar posturas de motivador/a y promotor/a del conocimiento. De aquí que muchos/as han considerado que el rol del profesorado en el aprendizaje cooperativo constituye un reto, puesto que debe cambiar su tradicional y establecido papel de transmisor/a del conocimiento para realizar un enfoque centrado en el/la alumno/a (Slavin, 1990). Este cambio en la acción y en el pensamiento requiere de una buena preparación y de un intencionado entrenamiento por parte del alumnado y del profesorado.

Acorde con Algarfi (2010), el quehacer del/de la profesor/a de lenguas es bastante variado: es el/la responsable máximo/a de conocer y canalizar las necesidades docentes de los/as alumnos/as; crear situaciones de comunicación lo más reales y auténticas posibles; fomentar la interdependencia positiva entre sus educandos/as y asesorar en la corrección de errores (observados como parte del proceso de aprendizaje y medidores del nivel de interlengua). Entre otras funciones, el/la profesor/a debe participar activamente como un/a compañero/a más; observar el desarrollo de las tareas en el aula para mejorar las propuestas de interacción comunicativas «cara a cara»; desarrollar las destrezas sociales de pequeños grupos en un escenario puramente cooperativo; elaborar materiales atractivos e interesantes y garantizar que cada uno/a de los/as alumnos/as tenga una responsabilidad particular en el grupo.

Según Johnson y Johnson (2009a), promover el aprendizaje cooperativo genera una posición distinta y nuevas relaciones entre el/la profesor/a y el/la alumno/a. Ahora el/la profesor/a no es la principal fuente del conocimiento. Esta concepción abre puertas para acceder a otras vías del saber y facilita el desarrollo de relaciones y la creación o fortalecimiento de amistades en el grupo de alumnos/as. En conformidad con los autores mencionados, en cuanto a la gramática se refiere, suele ser inductiva en este enfoque de aprendizaje, aunque no faltan algunas breves explicaciones del profesorado si se considera necesario y, en lugar de ayudar a los alumnos/as a construir estructuras perfectamente correctas desde el punto de vista gramatical, se tiene en cuenta cómo el/la alumno/a aprende de forma cooperativa y desarrolla su competencia comunicativa.

Liang (2008) advirtió que, respecto a su papel de evaluador/a, el profesorado debe velar tanto por la corrección como por la fluidez, para priorizar esta última. De igual manera, consideró como responsabilidad del profesorado cuidar que la evaluación del conocimiento no se limite estrictamente al producto final, sino que abarque todo el proceso en cada una de sus partes. Así, el/la docente debe ser capaz de determinar cuándo y cómo conviene modificar algún

aspecto del proceso instructivo y le corresponde analizar las necesidades comunicativas, los estilos de aprendizaje de sus discentes, colaborar en la corrección dadas las limitaciones de la competencia en la lengua que aprenden y propiciar la reflexión sobre los procesos del grupo desde el punto de vista social. En definitiva, el rol del/de la profesor/a es facilitar el aprendizaje y la dinámica grupal, para fomentar a la vez la cooperación y participación activa entre los/as alumnos/as.

Antes de que comience la clase, el/la educador/a tiene varias misiones concretas o fases que debe tener en cuenta cuando decide preparar una instrucción de aprendizaje cooperativo formal. Conforme con Johnson y Johnson (1994a), las funciones, fases o tareas del/de la educador/a que preceden a la sesión de clases son las que se refieren a la especificación de los objetivos de cada sesión y destrezas sociales (planificación), a la toma de decisiones previas acerca de los grupos de aprendizaje y al arreglo del aula y distribución de materiales (organización). Una vez iniciado el tiempo de la clase, el/la docente ofrece la explicación de la estructura de la tarea, los conceptos, las estrategias, la interdependencia y la responsabilidad individual a los/as estudiantes (presentación). El/la profesor/a observa, monitoriza la efectividad de los equipos de aprendizaje cooperativo e interviene de ser necesario. Efectivamente, es el/la principal encargado/a de crear las estructuras y los mecanismos para que los/as estudiantes puedan alcanzar un aprendizaje óptimo, por tanto, en todo momento los/as asiste en la discusión y reflexión del trabajo realizado en aras de efectuar la valoración de cada resultado ya sea individual y/o colectivo (evaluación).

De acuerdo con lo que expresara Casal (2005: 108-109), a diferencia de otros papeles que la psicología social, aplicada a la educación, le asigna al profesorado como de líder autoritario, paternalista o participativo, en este enfoque el/la docente debe convertirse en un/a «líder democrático/a» pues participa como un/a integrante más, ayuda, aconseja y promueve cada acción del grupo.

## ***2.7. El rol del alumnado***

Los/as verdaderos/as protagonistas, hacedores/as y el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje son los/as alumnos/as. Sobre ellos/as recae la atención y todo el interés de la docencia. Si su primordial papel fuera participar en el aprendizaje de modo cooperativo, interactuado, interesado, motivado, interdependiente, responsable, comprometido, desinhibido y dispuesto a dar lo mejor de sí para aprender y mejorar su competencia cognitiva/comunicativa y la del resto del grupo; el alumnado cumpliría su cometido. Para Johnson y Johnson (2009b), es esencial que los/as alumnos/as se muestren más abiertos/as a la hora de expresar sus

pensamientos, sentimientos, reacciones, opiniones, informaciones, para aceptar ideas, apoyar a sus compañeros/as y desear cooperar. Los/as estudiantes construyen, descubren y enriquecen su propio conocimiento (Ovejero, 1990). Por ello deben exponerse a nuevas experiencias de aprendizaje, que requieren de una división de tareas entre cada componente del grupo, a partir de un problema. Esto implica, si seguimos los postulados constructivistas, que el/la estudiante se hace cargo de un aspecto y, posteriormente, comparte los resultados para que todos/as los/as participantes asimilen los conceptos mediante métodos inductivos o deductivos (según el caso), durante el proceso de cuestionamiento y aprendizaje.

En correspondencia con la teoría sociocultural, como alegó Brown (1994b), los/as discentes trabajan al interactuar estrechamente para maximizar su aprendizaje y, al mismo tiempo, el de los/as demás. De esta forma, la circunstancia de realizar los esfuerzos individuales articulados y mancomunados en un grupo cooperativo cobra más fuerza y enriquece el aprendizaje. Como aseguraron Johnson y Johnson (2009b), desde el punto de vista de los/as alumnos/as, la nueva posición que ocupan en el aula crea la noción de *nearness* en la que ellos/as se sienten cerca unos/as de otros/as, tanto físicamente (para formar un círculo), intelectualmente (debido a que aprenden más acerca de lo que cada uno/a sabía o no) y emocionalmente (a fin de que cada uno/a responde a la expectativa social y afectiva). Asimismo, los/as educandos/as, acorde con la hipótesis humanística, responden muy positivamente al hecho de sentirse responsables casi absolutos/as de la construcción del conocimiento (Norman, 2006). Por otra parte, el que ellos/as asuman una importante y significativa participación en su evaluación y en la del resto del grupo estimula para que se consideren parte fundamental en el proceso de la acción y el efecto de aprender. En suma, la función de los/as alumnos/as es trabajar mancomunados/as, apoyarse mutuamente, crear y aprender más porque en la unión está la fuerza. Como resultado de esta acción, el nuevo conocimiento podrá ser construido; algo que convierte al alumnado en un activo y eficaz gestor de su propio proceso de aprendizaje (Brown, 1994b).

## **2.8. Estructuras grupales y roles individuales**

Para que ambos/as, docente y discente, conformen una unidad dialéctica y garanticen el éxito en el aprendizaje cooperativo, se debe diseñar el mecanismo necesario que establezca la interrelación entre ellos/as. De aquí que sea preciso aludir a la dinámica grupal, objeto de estudio de la psicología social, para articular eficientemente, por un lado, la teoría con la práctica educativa y, por el otro, el papel de cada uno de los elementos del proceso. Según el MCER (2002), el aprendizaje debe ser considerado como la actividad de individuos o grupos humanos que, mediante la incorporación de informaciones y el desarrollo de experiencias,



promueva modificaciones estables en la personalidad y en la conducta social que puedan más tarde ser aplicadas al concepto que maneja el MCER de individuo como agente social, como ya hemos citado en el capítulo 1. Creemos que, en nuestras clases de lenguas, estos cambios no pueden ocurrir espontáneamente sin una búsqueda de capacidades para comunicarse y con el desarrollo de las habilidades de relacionarse los/as unos/as con los/as otros/as. Eso es parte del rol que les corresponde tanto al alumnado como al profesorado porque unidos deben crear o perfeccionar actitudes que conlleven a una buena adaptación de cada cual, que les permita un óptimo desarrollo integral en la sociedad. De acuerdo con Ovejero (1990: 30):

Debemos dirigirnos hacia una concepción más integrada del ser humano, donde la distinción entre funcionamiento intelectual (...) y funcionamiento social (que se contrapone al concepto tradicional de funcionamiento intelectual) no tenga sentido, como hace por ejemplo y de una forma primordial y privilegiada, el aprendizaje cooperativo.

Por consiguiente, desde el primer contacto, debe trabajarse por crear en el grupo la atmósfera adecuada, con una visión humanista integral, que estimule el respeto al prójimo y promueva la flexibilidad imprescindible para aceptarse cada uno/a en el grupo, que incluye al/a la profesor/a, con sus diferencias y sus potencialidades. De esta forma, se establece una estructura que suscita la interacción social e intelectual entre sus miembros, que facilita la atención individualizada y personalizada en los pequeños grupos a los que el/la profesor/a puede y necesita acceder para prestar su ayuda, como expresó Slavin (1990). Ello permitirá conocer más de cerca la conducta de los/as alumnos/as, sus individualidades, sus formas de pensar y de actuar, las fortalezas y las debilidades sobre las cuales trabajar, cómo intervenir oportunamente para enriquecer o modificar cualquier comportamiento que obstaculice o frene el buen desenvolvimiento del proceso de aprendizaje.

Casal (2005: 133), al referirse a los principios o componentes esenciales (ya analizados en el apartado 2.4) que son los que definen, en última instancia, las distinciones entre el aprendizaje cooperativo y cualquier otra táctica de trabajo colectiva aseguró que: «no sólo hacen que el aprendizaje cooperativo gane en efectividad, sino que igualmente ayudan a diferenciarlo del trabajo en grupos o de técnicas tradicionales de aprendizaje grupal», esto es, el cumplimiento cabal de cada componente o el respeto a las particularidades esenciales de una metodología cooperativa (expuestas en el apartado 2.5) determinan el buen desempeño y marcarán el contraste entre este y cualquier otro enfoque de aprendizaje. De aquí que la estructura de grupo para aprender en cooperación traiga aparejada una interdependencia positiva que, a su vez, garantiza una participación equitativa y simultánea con la cercanía que provoca la interacción «cara a cara» y la posibilidad de desarrollar las destrezas apropiadas

(interpersonales y de pequeños grupos), para concluir con la reflexión y evaluación acerca del progreso de cada miembro y de su equipo (Smith y Patterson, 1998).

Hemos reservado para el final abordar la responsabilidad individual, ya que es uno de los principios que caracteriza el funcionamiento de un grupo que aplique el aprendizaje cooperativo. Por ello, como defienden varios/as autores/as, entre ellos Kagan (1994) y Pujolàs (2008), es indispensable que cada miembro tenga a su cargo un deber específico o le sea asignado un rol determinado que cumplir para con el resto del grupo. No existe un aprendizaje cooperativo real sin el aporte o resultado individual de cada uno/a a su grupo. Esto hará que los/as alumnos/as participen de modo equitativo, compartan el liderazgo y se consideren partes importantes del conjunto o unidad, puesto que, de su actividad o tarea dependen todos/as en un momento dado (Cassany, 2006a). Así, de acuerdo con Slavin (1990), la organización creada debe propiciar que cada miembro del grupo pueda participar activamente en la tarea encomendada o trabajo a realizar, que sea capaz de negociar y tomar decisiones útiles para él/ella y para el colectivo del que forma parte. De esta forma, cada miembro se sentirá un integrante imprescindible del grupo y eso revertirá en un resultado productivo para el aprendizaje en cooperación.

Entre los roles más usados encontramos los citados por Johnson *et al.* (1999), que deben pensarse en función de las tareas y de las actividades planificadas para mejorar el aprendizaje, como, por ejemplo: uno/a que resuma las ideas, otro/a que verifique si todos/as han entendido, uno/a que se entrene en la precisión, otro/a que elabore, uno/a que investigue, otro/a que registre, un/a observador/a, etc. Casal (2005) propuso otros roles como el/la coordinador/a, que organice y regule; el/la secretario/a de actas, que recopile por escrito lo analizado; el/la encargado/a de proveer los materiales; y el/la portavoz, que explique y emita la opinión del grupo. Pensamos que las responsabilidades a ofrecer, asignar o delegar pueden ser numerosas y siempre estarán en dependencia de las necesidades del propio colectivo y de sus características psicosociológicas y humanistas. Los/as autores/as mencionados/as con anterioridad convienen en que para obtener una buena estructura grupal y asignar roles individuales adecuadamente se deberán tener en cuenta, entre otros aspectos:

1. El tipo de grupo (homogéneo, heterogéneo, mixto)
2. La composición (procedencia étnica, raíces lingüísticas, valores, género, edad, nivel escolar, intereses y preferencias)

3. El grado de experiencia en el trabajo cooperativo (principiante, entrenado y experto)
4. Los estilos de aprendizaje (rápido, lento, con más o menos necesidad de ayuda)
5. La tarea en cuestión (simple, compleja, asistida por el ordenador, en la clase o fuera de ella)
6. El número de integrantes en las agrupaciones (parejas, tríos, grupos pequeños o grupo completo)
7. El tiempo de estos agrupamientos (casuales, temporales y/o permanentes)

Este último punto obedecerá al tipo de tarea a realizar. Así, se formarán parejas o tríos para actividades breves como elaborar una reflexión, compartir opiniones, experiencias de orden personal. Reservamos los grupos pequeños para investigar, buscar información entre todos/as, comprender y resolver problemas concretos reales o crear historias, por mencionar algunas tareas. El grupo completo será aprovechado para informaciones colectivas, evaluaciones, reflexiones sobre el comportamiento grupal y el control del avance de cada miembro. Según Woolfolk (citado por Ojeda y Reyes, 2006: 37), el número de participantes en cada grupo dependerá del fin que se persiga, puesto que:

Si el propósito es que los integrantes, revisen, repasen, analicen una información el tamaño correcto estará entre cuatro, cinco o seis estudiantes. Pero si la meta es fomentar la participación de cada estudiante en debates, que desarrolle cuestiones, entonces los grupos de dos a cuatro integrantes trabajarán mejor.

Sin embargo, autores/as como Johnson *et al.* (1999: 19) destacaron la importancia de trabajar con el grupo más reducido posible, es decir, conformar agrupaciones con el menor número de estudiantes, siempre que sea factible. Acorde con sus experiencias, creen que los grupos pequeños aportan mejores resultados. De aquí que su premisa sea: «Cuanto menor, mejor». Investigadores/as como Ojeda y Reyes (2006: 37-38), identificaron a los agrupamientos, según su frecuencia y objetivos, en «formales», «informales» y «de base». De acuerdo con el grupo conformado, será el tipo de aprendizaje cooperativo que se persiga conseguir. Sobre este asunto, Johnson y Johnson (2009b) definieron:

*Formal cooperative learning* consists of students working together, for one class period to several weeks, to achieve shared learning goals and complete jointly specific tasks and assignments (such as problem solving, completing a curriculum unit, writing a report, conducting an experiment, or having a dialogue about assigned text material) [...] *Informal cooperative learning* consists of having students work together to achieve a joint learning goal in temporary, ad hoc groups that last from a few minutes to one class period. Students engage in quick dialogues or activities in temporary, ad hoc groups in response to a limited number of questions about what is being learned [...]

*Cooperative base groups* are long-term, heterogeneous cooperative learning groups with stable membership whose primary responsibilities are to provide support, encouragement, and assistance to make academic progress and develop cognitively and socially in healthy ways as well as holding each other accountable for striving to learn.

Como admitieron Johnson *et al.* (1999: 20), la formación y actividad de las agrupaciones dependerán de la propuesta del profesorado y del tipo de aprendizaje que se precise para alcanzar el éxito y señalaron: «Algunos docentes prefieren conservar los grupos de trabajo durante todo un año; otros sólo durante el tiempo que perdure una tarea, una unidad o un capítulo». Lo importante es conseguir que los/as estudiantes trabajen en cooperación con los/as demás. De igual manera, el criterio de selección para formar los grupos puede variar en relación con la demanda. Por ejemplo: se constituyen al azar, tras preguntar las preferencias de los/as alumnos/as o cualquiera otra disposición que sea acordada. No obstante, como advirtieron Johnson *et al.* (1999: 19): «el procedimiento menos recomendable es el de dejar que los/as aprendices elijan sus propios grupos», ya que por lo regular tienden a ser menos productivos.

## **2.9. La evaluación**

Un eslabón muy relevante (que mencionamos antes como una de las funciones del profesorado y del alumnado) dentro del aprendizaje cooperativo es la evaluación, que siempre tendrá invariablemente una interpretación dual del fenómeno: cada miembro del colectivo conoce que sus resultados individuales serán medidos en función del aporte que realice y que logre además el grupo al cual pertenece. De aquí que podamos afirmar que tan significativa es la evaluación individual como la del grupo. Los criterios evaluativos pueden ser muy amplios, debido a la misma complejidad del proceso de aprendizaje de una lengua y de las habilidades comunicativas y estratégicas del/de la estudiante. La búsqueda del éxito personal y del grupo dependerá de la propuesta del/de la profesor/a o de la interacción generada por el colectivo de alumnos/as (Norman, 2006).

El incentivo, la recompensa o el refuerzo positivo variará en cuanto a la forma (felicitaciones, aprobaciones, calificaciones, diplomas, cartas a los padres, madres o tutores/as u otro tipo de reconocimiento), a la frecuencia (cada un tiempo estipulado o en momentos señalados de la clase), a la magnitud (de mayor o menor envergadura o considerar que el premio es haber aprendido «todo, por todos/as») y a la gradualidad (de acuerdo con la complejidad de los objetivos cumplidos) (Slavin, 1980; Johnson y Johnson, 1994b; Echeita, 1995 y Algarfi, 2010). En conformidad con Norman (2006), el/la docente siempre tendrá a su cargo la responsabilidad de supervisar la interacción de sus discentes, apoyarlos/as constantemente, evaluar su progreso académico y el desarrollo de las habilidades interpersonales para su aprendizaje. Los instrumentos de medición serán a discreción del/de la profesor/a, quien puede

decidir si deberán ser formales o informales. Así, según Johnson *et al.* (1999: 24): «(el/la docente) al controlar el trabajo de los equipos necesita aclarar instrucciones, revisar procedimientos y estrategias importantes para la tarea, responder preguntas y enseñar habilidades». Sobre la cuestión que nos ocupa, nos pareció interesante la clasificación que de la evaluación propone Casal (2010: 21):

La evaluación en el aprendizaje cooperativo

1. Nota individual + puntos extra si el grupo realiza bien la tarea.
2. Nota individual + puntos extra basados en la nota individual más baja del grupo.
3. Nota individual + puntos extra basados en la nota individual más alta del grupo.
4. Nota individual + nota media del grupo.
5. Nota individual + puntos extra basados en la mejora sobre la nota anterior.
6. Media de las notas individuales de todos los componentes.
7. Elección al azar de una nota individual de cualquier componente.
8. Todos los componentes del grupo reciben la nota individual más alta.
9. Todos los componentes del grupo reciben la nota individual más baja.
10. Nota individual + puntos extra por colaboración.

Observemos que, conforme a esta propuesta, siempre la nota del/de la alumno/a puede ser mejorada o no con puntos extras aportados por el grupo o notas medias en relación con el desenvolvimiento del resto de los/as alumnos/as. Esto hace que el interés por la superación cooperativa aumente (ya que la meta del/de la estudiante cobra fuerza al ser compartida por todos/as). La responsabilidad individual del aprendizaje toma dimensiones sociales porque la participación se hace equitativa y colectiva, y es reforzada con la estrategia de evaluación. La meta sería tratar de elaborar los mecanismos adecuados de retroalimentación o *feedback* del proceso, sobre los modos de interrelación mostrados por cada miembro del grupo. El carácter interactivo de este enfoque (que enfatiza la autoevaluación y la reflexión personal y colectiva) promueve la necesidad de la ayuda mutua, la reciprocidad y la avenencia del alumnado para hacerlos/as partícipes del compromiso ineludible que asumen con su propio aprendizaje y con el del grupo. Así, la actividad evaluativa se convierte en un espacio o diseño productivo donde los/as alumnos/as pueden mejorar su competencia comunicativa. Por consiguiente, según las teorías del aprendizaje por construcción y la del aprendizaje social (analizadas en el capítulo 1), la interacción con los/as mediadores/as sociales hace que la ZDP se integre a la ZDA, que según Vygotsky (1978), se enriquece de esta forma debido a que se aproxima al estado deseado en la medida en que ocurre el proceso cognitivo.

En lo que respecta a la evaluación, si seguimos las tesis anteriores, el aprendizaje de una persona se potencia poniéndose en contacto con otras que le ayuden a explorar su ZDP y aunque hay una serie de acciones y de tareas que un/a alumno/a puede hacer por sí solo/a, existen otras que precisan de la ayuda de los mediadores sociales, según Vygotsky (1978). Al compartir esta idea vygotskyana, podemos dilucidar que cuando examinamos a un/a alumno/a de forma

individual nos limitamos a llevar a vías de hecho una valoración parcial, arbitraria e injusta ya que, únicamente, averiguaremos una parte de lo que es capaz de hacer; es por lo anteriormente señalado que la evaluación de grupo completaría la información. Conforme con Krashen (1998), la fórmula  $i + 1$  explica que el/la aprendiente es capaz de entender algunas estructuras lingüísticas superiores a su nivel de competencia actual, donde la situación comunicativa creada junto al contexto y a otros factores extralingüísticos propiciarán la comprensión de la lengua. Asimismo, en el aprendizaje cooperativo, al tener que prever o resolver situaciones específicas con las tareas, así como evaluarlas entre compañeros/as, son expuestos/as a un *input* comprensible, tanto cuantitativo como cualitativo a su nivel de interlengua y, a través del intercambio lingüístico, pueden enfrentarse y apropiarse de elementos ligeramente superiores que Krashen (1998) definió como «el ingrediente esencial en la adquisición de otras lenguas», en un proceso de desarrollo continuo.

Por su parte, el MCER (2002: 140) ha hecho referencia a la necesidad de que el/la profesor/a «cree actividades que se adapten a las respuestas de los alumnos» con la intención de que implemente «un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentre el modo en que ellos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje para que puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender». De aquí que debamos prestar un singular interés a la evaluación en el aprendizaje cooperativo (como instrumento conceptual eficaz para la toma de decisiones y la mejora de determinados procesos) y, con ello, apoyarnos en él cuando valoramos o estimamos resultados individuales y grupales, tanto en la calidad como en la cantidad de lo aprendido.

### Capítulo 3. El aprendizaje cooperativo y las competencias para la vida

Como es conocido, la severa crisis industrial y financiera (que afectó al mundo desde mediados de los años 70) derivó en profundas y concretas dificultades que sufrimos todavía en la actualidad. Esta crisis sorprendió a todos/as y apremió a «rediseñar en parámetros de competencias la educación de la persona con proyección, no solo en el mundo laboral, sino en la vida toda» (Poblete, 2003). Para lidiar con estas circunstancias tan adversas no se requería una instrucción complementaria que únicamente adaptara a los/as educandos/as ante esa realidad; se precisaba de un enfoque diferente que diera respuesta a esta catastrófica situación que, tanto económica como socialmente, se consideraba irrecuperable. De esta manera, cambió la perspectiva tradicional para formar y educar a las nuevas generaciones. Esto trajo como consecuencia la reformulación de los proyectos educativos en competencias y por competencias, ya que el ser social debía instruirse y estar listo/a para ocupar una posición laboral, pero, a la par necesitaba prepararse para poder actuar y afrontar íntegramente cada situación que se le presentara por muy diversa, adversa y compleja que fuera.

#### *3.1. Competencias clave para el aprendizaje permanente*

La historia de la educación basada en competencias data desde los años treinta del siglo XX en Estados Unidos con el fin de adecuar la educación y capacitación a las necesidades de la industria. En Europa se delimitaron aquellas competencias clave para el aprendizaje permanente que resultan esenciales en una sociedad basada en el conocimiento, las capacidades y las actitudes necesarias para la realización personal de los individuos y su integración social con idoneidad y ética. Así, según el sitio *El acceso al Derecho de la Unión Europea*, en el año 2006 fueron definidas ocho competencias clave por recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea que son:

1. La **comunicación en la lengua materna**, que es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales.
2. La **comunicación en lenguas extranjeras**, que implica, además de las mismas competencias básicas de la comunicación en lengua materna, la mediación y comprensión intercultural. El grado de dominio depende de varios factores y de las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir.
3. La **competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología**. La competencia matemática es la capacidad de desarrollar y aplicar un razonamiento matemático para resolver problemas diversos de la vida cotidiana, haciendo hincapié en el razonamiento, la actividad y los conocimientos. Las competencias básicas en ciencia y tecnología remiten al dominio, la utilización y la aplicación de conocimientos y metodología empleados para explicar la naturaleza.

Por ello, entrañan una comprensión de los cambios ligados a la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.

4. La **competencia digital**, que conlleva un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y, por tanto, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
5. **Aprender a aprender**, competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles.
6. Las **competencias sociales y cívicas**. La competencia social remite a las competencias personales, interpersonales e interculturales, así como a todas las formas de comportamiento de un individuo para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Esta competencia se corresponde con el bienestar personal y colectivo. La comprensión de los códigos de conducta y de las costumbres de los distintos entornos en los que el individuo se desarrolla es fundamental. Un individuo puede asegurarse una participación cívica, activa y democrática gracias a estas competencias cívicas, especialmente a través del conocimiento de las nociones y las estructuras sociales y políticas (democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles).
7. El **sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa**, que consiste en la habilidad de transformar las ideas en actos y que está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Las personas son conscientes del contexto en el que se sitúa su trabajo y pueden aprovechar las ocasiones que se les presentan. El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa son el fundamento para la adquisición de cualificaciones y conocimientos específicos necesarios para aquellos que crean algún tipo de actividad social o comercial o que contribuyen a ella. Dicho espíritu debería comportar asimismo una concienciación sobre los valores éticos y fomentar la buena gobernanza.
8. La **conciencia y la expresión culturales**, que suponen la conciencia de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios (la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas).

Por su estrecha correspondencia con nuestro tema de estudio, haremos referencia a la competencia comunicativa en el siguiente apartado y, a las demás, en dependencia de que sean demandadas por el trabajo.

### **3.2. La competencia comunicativa y el aprendizaje cooperativo**

A continuación, abordaremos el concepto de competencia con relación al campo de la educación, ya que lo consideramos imprescindible para aquilatar la validez del aprendizaje cooperativo. Según el Diccionario que la RAE ofrece en línea, la voz «competencia» proviene del latín *competentia*; cf. *competente* que significa ‘Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado’. Este concepto, que alcanza o abarca dimensiones mucho más amplias, puede ser aplicado a toda actividad que realiza el ser humano frente a la vida. De aquí el título al que responde el presente capítulo. Seguidamente, en este apartado



desarrollaremos la definición, pero referida a la comunicación propiamente dicha, es decir, a la competencia comunicativa.

El concepto de competencia comunicativa contó con una influencia muy reconocida en la enseñanza de lenguas desde el punto de vista pedagógico. Debido a su relevancia será un aspecto analizado con una perspectiva diacrónica, ya que puede sernos útil para fundamentar el uso del aprendizaje cooperativo como una práctica estratégica. Iniciaremos el análisis con la definición que ofrece el Diccionario del Centro Virtual Cervantes (en adelante DCVC):

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Existió una etapa previa al desarrollo de los estudios sobre competencia comunicativa, donde encontramos los antecedentes del término, representada por autores/as como Chomsky (1959) que no concedían gran importancia a la influencia del entorno, caracterizada sencillamente por los análisis lingüísticos, la práctica del método audio-oral y de la investigación en la naturaleza de la interlengua con énfasis en la corrección del error. Asimismo, de acuerdo con Hymes (1966), a quien se le atribuye la primera definición de este concepto, al hablar de competencia comunicativa se trata de la capacidad de expresarse gramatical y socialmente de forma correcta y adecuada. Así, Hymes (1966) propuso criterios que permiten definir si la comunicación puede o no establecerse para tener en cuenta si es posible, factible, apropiada y se da en la realidad. Acerca de este aspecto, el DCVC define:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.

Savignon (1972) usó el término para distinguir la capacidad de los/as aprendientes de lenguas para comunicarse con otros/as en la clase de forma significativa. De la misma manera, Cummins (1979), por su parte, realizó una conceptualización de la competencia comunicativa relativa a la capacidad académica/cognitiva de la lengua y a las destrezas de las relaciones interpersonales. Canale y Swain (1980) desarrollaron una teoría de cuatro subcomponentes de la competencia comunicativa: el gramatical (lingüístico), el sociolingüístico, el discursivo y el estratégico. Con ello, enriquecieron el campo de estudio al reconocer que la competencia comunicativa supone algo más que aprender el léxico, las reglas morfológicas, la sintaxis y la

semántica; es necesario entonces poder responder a las necesidades comunicativas auténticas en situaciones prácticas de la vida real.

Van Ek (citado por el DCVC) incluyó en el término, junto a las cuatro dimensiones ya establecidas, a la subcompetencia sociocultural y a la subcompetencia social. No obstante, sin hacer referencia expresa, tanto este autor anterior como Hymes (1972), Canale y Swain (1980) y Canale (1983), integraron los contenidos de la pragmática como componentes de la competencia comunicativa. A su vez, desde su propia perspectiva, Bachman (1990) organizó el concepto de competencia comunicativa en una estructura jerárquica, donde consideró a la subcompetencia estratégica como una capacidad para desarrollar ciertos comportamientos que permitían hacer un uso, ya sea o no verbal, más efectivo de las habilidades disponibles al llevar a cabo una tarea o función determinada.

Según el DCVC, Celce-Murcia *et al.* (1995) retomaron en su propuesta la noción que analizamos al presentar un nuevo esquema que se materializó en la división teórica de la competencia comunicativa en: la subcompetencia discursiva, la subcompetencia lingüística, la subcompetencia pragmática, la subcompetencia sociocultural y la subcompetencia estratégica. Así, el MCER (2002), al referirse a este término, hizo alusión a una estructura por niveles y dispuso en el primero a tres subcompetencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. A esta última, la concibió en un segundo plano que abarca las subcompetencias: discursiva, funcional y organizativa. Sin embargo, Faedo (2003), convencido de que la noción de competencia comunicativa responde por su naturaleza a la enseñanza de las lenguas (ya que comunicarse es la meta o el objetivo trazado) propuso integrar, por tanto, a la subcompetencia de aprendizaje como parte de la competencia comunicativa.

Pulido y Pérez (2004) justificaron la inclusión de otras tres subcompetencias como la dimensión cognitiva, la afectiva y la conductual. Finalmente, estos/as autores/as definieron el concepto de competencia comunicativa integral con nueve subcompetencias que mencionamos seguidamente:

1. Discursiva
2. Estratégica
3. Lingüística
4. Sociocultural
5. Sociolingüística
6. De aprendizaje
7. Cognitiva
8. Afectiva
9. Conductual

Sin duda, podemos afirmar que, si atendemos a su desarrollo y a su evolución, el término de competencia comunicativa ha sido estudiado y enriquecido muy estrechamente en relación con las investigaciones y las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, las que, conjuntamente, están sustentadas por la teoría sociocultural y la concepción constructivista cognitiva, desde sus inicios hasta nuestros días. Sobre el tema, estamos de acuerdo con Pulido y Pérez (2004) en que el concepto de competencia comunicativa responde, asimismo, a una filosofía cada vez más humanista que pretende formar aprendices capaces de ser mejores comunicadores/as, autónomos/as y, al mismo tiempo, colaborativos/as. Percibido así, este concepto puede ser respaldado (como el aprendizaje cooperativo) sobre las bases epistemológicas expuestas en el capítulo 1. Es precisamente en este punto donde pasaremos a analizar cada una de las subcompetencias que conforman la competencia comunicativa y su relación con el aprendizaje cooperativo. En este trabajo coincidimos con la clasificación de Pulido y Pérez (2004) solo que preferimos agrupar las tres últimas bajo el término de pragmática.

### *3.2.1. Subcompetencia discursiva*

Se refiere a la habilidad de actuar y producir lingüísticamente el discurso, al tener en cuenta y combinar las formas gramaticales y significados, para lograr un texto hablado o escrito coherente. El discurso en colaboración es el que se crea cuando el/la aprendiz se apoya en las palabras de su interlocutor/a para recibir un *input* comprensible que conlleve (mediante la interacción) a crear su *output* con eficacia comunicativa y cercana a los intereses de los/as aprendientes. Es de suponer que el aprendizaje cooperativo puede desarrollar esta competencia pues, por esencia, permite precisamente al alumnado interactuar al producir un *input* adaptado y significativo en colaboración (de forma oral o escrita) en situaciones reales de comunicación.

### *3.2.2. Subcompetencia estratégica*

Atiende al conocimiento y uso de tácticas compensatorias, verbales y no verbales para resolver las situaciones difíciles de interacción comunicativa y para hacer más exitosa una comunicación, según el último giro conceptual que ha dado el término. El aprendizaje cooperativo, ante carencias léxicas (como no poder recordar una palabra, fenómeno universal que se observa hasta en la lengua materna) ofrece la solución con propuestas que demuestran cómo en un entrenamiento estratégico en el aula pueden realizarse actividades colaborativas de comunicación para desenvolverse, exitosamente, en una conversación con el uso de recursos prácticos disponibles en las cuatro destrezas comunicativas: comprensión/producción orales (conversación) y comprensión/producción escritas (redacción).

### *3.2.3. Subcompetencia lingüística*

Tiene que ver con el conocimiento, la habilidad y el dominio del código lingüístico para producir y entender enunciados en cuanto a su forma y contenido para el uso y la interpretación apropiados de la lengua. El aprendizaje cooperativo puede incidir en el reforzamiento de esta subcompetencia con un criterio amplio de interacción interlingüística, pues el grupo (de forma consciente o inconscientemente) aporta soluciones a los vacíos de información que suelen presentarse en el entendimiento de la lengua y su significado, al utilizar la lengua que domina para el aprendizaje de elementos lingüísticos concretos por semejanzas en cuanto a formas y expresiones con el fin de tener acceso al conocimiento y al desarrollo de la competencia lingüística académica, que incluye diversas habilidades básicas como la comprensión y la expresión (tanto oral como escrita en ambas).

### *3.2.4. Subcompetencia sociocultural*

Se manifiesta en el conocimiento y dominio de las reglas socioculturales del acto comunicativo referentes a normas, habilidades y factores convencionales necesarios para emitir o comprender adecuadamente un enunciado, por lo que tiene una correspondencia directa con la competencia «social y cívica» para el aprendizaje permanente (citada en el apartado 3.1). Se relaciona, entre otras cuestiones, con la teoría de la cortesía sociopragmática (a veces tan determinante) para que ocurra una verdadera acción comunicativa en el plano social y cultural. El aprendizaje cooperativo, por su naturaleza, puede estimular las capacidades socioculturales de los/as aprendices para comportarse de forma eficaz en una comunidad de habla particular o grupo social, al interactuar en el grupo en un contexto o situación creados con ese propósito.

### *3.2.5. Subcompetencia sociolingüística*

Está vinculada a los fenómenos lingüísticos y trata de relacionarlos con factores de tipo social como el nivel socioeconómico, la edad, el sexo, el nivel de educación formal, la etnia, los aspectos históricos o la situación pragmática, entre otros. El aprendizaje cooperativo puede apoyar el desarrollo del conocimiento de la variación lingüística e identificar los procesos de cambio de la lengua puestos en marcha para establecer las «fronteras sociales» de ciertos usos lingüísticos en el aprendizaje. Ya en un escenario más delimitado (como el didáctico y el cultural) se asume el aprendizaje cooperativo como vía para promover el área sociolingüística, con el objetivo de mejorar las relaciones sociales y cognitivas en el proceso de aprender siempre que proporcionemos la adecuada exposición a la lengua que se estudia, así como la motivación apropiada.

### *3.2.6. Subcompetencia de aprendizaje*

Atañe a las estrategias de aprendizaje específicamente las de comunicación para organizar el propio aprendizaje de y con los/as discentes (que subyacen a las producciones orales) ya que durante el proceso docente y en los inicios, básicamente, estos/as presentan deficiencias y carencias en la competencia comunicativa de tipo lingüístico, discursivo y sociolingüístico. Sería la competencia clave de «Aprender a aprender» citada a inicios del actual capítulo. Al estructurar las dimensiones del concepto de competencia comunicativa, muchos/as autores/as (según explicamos antes) incluyen la subcompetencia que analizamos como uno de sus componentes. Es por ello que el aprendizaje cooperativo es en sí una estrategia que desarrolla esta subcompetencia, como observaremos en el apartado 3.3. Es, además, la subcompetencia comunicativa la que permite transferir destrezas para la comprensión lectora entre lenguas y que coincide con la competencia clave 5, aspecto al que nos referiremos en el apartado 3.4.

### *3.2.7. Subcompetencia pragmática*

Se corresponde con la habilidad y el conocimiento del/de la que habla y escucha para comprender correctamente lo no explícito, a partir de las inferencias y las implicatorias (como pueden ser los valores referenciales propios del lenguaje y de la comunicación supralingüística), puesto que se refiere al uso de los recursos de la lengua en relación con la finalidad que se pretende. El aprendizaje cooperativo, al tomar en consideración los factores extralingüísticos (a los que pese a ser tan importantes no se hace alusión en otras teorías) que condicionan el uso del lenguaje, puede ayudar a la pérdida de la ambigüedad de palabras o frases y, por ende, al desarrollo de esta subcompetencia.

En definitiva, asumimos que la acción comunicativa debe ser significativa y esto se logra cuando los/as alumnos/as (en su interacción con los/as otros/as) pueden desarrollar cada una de estas subcompetencias individual y colectivamente, lo que permite apreciar el crecimiento de su aprendizaje para comenzar desde la realización de una simple tarea o función específica. De esta manera, como ya se ha demostrado por diferentes estudios (registrados en el apartado 3.5), una tarea cooperativa produce un auténtico «apetito de información», crea una demanda para que se realicen acciones que requieran de los esfuerzos cognitivos y de la participación en el grupo que, indiscutiblemente, traerán aparejados una creciente elevación y un desarrollo del nivel de la competencia comunicativa. Así, en un ambiente cooperativo que favorezca los intercambios discursivos y el acceso a la lengua y a los contenidos escolares se establecen vacíos informativos, que exigen ser completados por los/as aprendientes para poder comprender el significado de los mensajes.

### ***3.3. El aprendizaje cooperativo como estrategia de comunicación***

Al establecerse un acto comunicativo, cada individuo que interviene en él utiliza estrategias para lograr el objetivo o resolver la dificultad que se ha planteado. Ya apuntamos (en el epígrafe 3.2.6) que la capacidad o arte de comunicarse (estrategia) se considera una subcompetencia muy singular que forma parte de la competencia comunicativa. Sin embargo, Sánchez (2010: 4) sostuvo que:

En ocasiones se llama estrategias de aprendizaje exclusivamente a las estrategias de comunicación, olvidando que éstas últimas forman parte de las primeras. Por otra parte, disfrutan de mayor protagonismo las estrategias de comunicación que las de aprendizaje, considerándose que el fin último del aprendizaje es la comunicación, sin tener en cuenta que en la competencia comunicativa entran otros factores cognitivos, afectivos, sociales, culturales, etc.; y que para ello se necesitan desarrollar otras estrategias aparte de las comunicativas.

Sobre la cita anterior, podemos expresar que si bien coincidimos con Sánchez (2010: 4) en que las estrategias de comunicación «disfrutan de mayor protagonismo que las de aprendizaje», precisamente porque son las más generales y el fin último en nuestro campo de estudio es la comunicación, creemos que el planteamiento: «olvidando que éstas últimas forman parte de las primeras» subordina la estrategia comunicativa a la de aprendizaje. Preferimos, en nuestro caso, seguir la tesis que ofrece el DCVC, donde tanto la estratégica (epígrafe 3.2.2) como la de aprendizaje (epígrafe 3.2.6), son consideradas subcompetencias de la comunicativa. Según la definición de Bachman (anotada por Martín, 2008: 2):

Strategic competence is seen as the capacity that relates language competence, or knowledge of language, to the language user's knowledge structures and the features of the context in which communication takes place. Strategic competence performs assessment, planning, and execution functions in determining the most effective means of achieving a communicative goal.

De acuerdo con el MCER, Martín (2008: 1) opinó que aunque las estrategias de aprendizaje y de la comunicación en el aula de lenguas no constituyen un fin en sí mismas, «pueden ayudar a agilizar, mejorar y ampliar el resto de las competencias del alumno con vistas al desarrollo de su independencia». En este punto sería conveniente precisar qué son las estrategias de aprendizaje, aunque como aseguró el DCVC, existen diferentes criterios sobre el concepto y su definición, puesto que: «constituyen un vasto conglomerado de técnicas, habilidades, procedimientos y destrezas». Por esa razón, convenimos con el DCVC en que las estrategias de aprendizaje se relacionan con «la habilidad de cada persona para aplicar todos sus recursos de la manera más efectiva posible a cada situación de aprendizaje». Al respecto, Vázquez (2009) reconoció a las estrategias de aprendizaje «como un puente entre la intervención dirigida y la autonomía» y resumió esta idea en su trabajo cuando destacó:

La competencia estratégica, como componente integrador, a través del cual se conjugan las interrelaciones entre el conocimiento del mundo, el conocimiento del lenguaje, los mecanismos psicofísicos y el contexto situacional; constituye una de las bases para tomar decisiones sobre el uso comunicativo de la lengua, tanto a nivel productivo como receptivo.

Sánchez (2010), aseguró que el concepto de estrategia de aprendizaje aplicado a la enseñanza de lenguas —con la nueva visión interdisciplinaria del enfoque comunicativo que se comienza a fundamentar en los preceptos de las filosofías humanistas, cognitivas y los estudios acerca de la teoría del aprendizaje y de la adquisición de lenguas—, se remonta a los años 70 en los Estados Unidos y a la década de los 80 en España. De aquí que, a partir de esta época, según Sánchez (2010), los factores afectivos, la motivación y la confianza en los/as aprendices para reducir la ansiedad, entre otros, son preocupaciones de primer orden para el/la docente que comienza a estudiar y a investigar lo cognitivo en la enseñanza, las variables individuales, los diferentes estilos de aprendizaje y las estrategias que desarrolla el/la discente para aprender la nueva lengua.

Sin embargo, como sostuvo Martín (2008: 2), a pesar del amplio número de estudios aparecidos y el interés mostrado por diversos/as investigadores/as de varios países y diferentes contextos aun en los últimos años sobre el tema de las estrategias de aprendizaje: «la subcompetencia estratégica continúa relegada a un segundo plano en la realidad diaria del aula». Asimismo, la autora atribuyó este efecto a dos causas fundamentales: la primera (de acuerdo con Chamot, 2005) se debió a la complejidad de integrar las estrategias en la práctica didáctica habitual por no poseer la preparación adecuada y, la segunda, (según Ellis, 1997; Westhoff, 2001 y Hill, 2004), respondió a los desacuerdos en la definición y la delimitación del término que: «ha impedido el establecimiento de una base teórica que justifique los intentos de transmisión didáctica». Finalmente, Martín (2008: 2) precisó:

Las estrategias del aprendiz son planes de acción que regulan, controlan y evalúan los modos de actuación del aprendiente, se dirigen a un objetivo concreto de cara a optimizar los resultados de sus tareas de aprendizaje lingüístico, comunicación y procesamiento de la información de la lengua meta, y se orientan a fomentar el desarrollo personal del individuo como aprendiz y usuario de la nueva lengua.

Distinguió, por tanto, que el papel o la función de la estrategia es identificar el objetivo, decidir qué tácticas serían las adecuadas, al establecer un orden en la ejecución y un espacio para la comprobación de los resultados. Concibió por tácticas aquellos movimientos necesarios para el plan de acción, mientras que convino en que las técnicas son las habilidades inexcusables para realizar estos movimientos.

Bimmel y Rampillon (citados por Martín, 2008: 4) aportaron una solución a la posible confusión de términos, al proponer el uso de la fórmula: «Si mi objetivo es..., entonces mi estrategia es...». Así, un/a discente que practique el aprendizaje cooperativo pudiera emplearla, si dice: «Si mi objetivo es aprender una lengua para comunicarme con ella, entonces mi estrategia es ponerme en función de entender, expresar o interaccionar a través de esa lengua para explotar todos los recursos posibles de que dispongo». La táctica a tener en cuenta sería seleccionar cómo y en qué tarea participar, cuál estilo de aprendizaje proponer, cuándo y cómo beneficiarse del intercambio «cara a cara» para tener en cuenta los gestos, la entonación, qué aportar, etc. La técnica se relacionaría con las destrezas o habilidades de cada miembro del grupo que permitan un comprensible *input* y un *output* comprendido y, por tanto, un exitoso aprendizaje de y para todos/as.

Según Martín (2008), para establecer una metodología como tal, en las estrategias se deben considerar tres factores inherentes al contexto formal de enseñanza/aprendizaje: la estructuración didáctica del *input* en el aula, la integración de los contenidos procedimentales y lingüísticos, además del traspaso paulatino de responsabilidad del profesorado al alumnado a medida que se desarrolla su capacidad metacognitiva. Con el aprendizaje cooperativo podemos comprobar que se facilitan esos factores anteriores con plenitud, ya que este enfoque no realiza únicamente una estructuración del *input*, sino que es dosificado de manera que todos/as los/as alumnos/as puedan internalizarlo al usar estrategias y habilidades en cooperación, que garanticen tanto lo cognitivo como lo metacognitivo, sin olvidar el elemento socioafectivo.

Todo ello avala que tanto los conocimientos lingüísticos como los referentes al proceso (entiéndase estrategias de aprendizaje) sean transmitidos, en conjunto, cuando se realiza la acción y se logra el efecto de aprender una lengua. Como advirtieron Ellis y Sinclair (1989) (en Martín, 2008: 9): «las estrategias de comunicación deben constituir una incitación a que los/as aprendices descubran las formas adecuadas que funcionen mejor para ellos como individuos». Por su parte, Pinilla (2000) investigó sobre las particularidades fundamentales que definen una estrategia de comunicación que —según la autora— son la existencia de un problema comunicativo, la conciencia por parte del/de la estudiante de hacer uso de un comportamiento estratégico para resolver ese problema y la naturaleza intencional de la comunicación estratégica.

Asimismo, todas las habilidades o destrezas (leer, escribir, hablar y escuchar) que se involucran en el uso de la lengua son de gran importancia en la comunicación. Los/as alumnos/as constituyen entes activos y conscientes de su progreso cognitivo y los/as



profesores/as guían y respaldan el desarrollo de actividades comunicativas, para promover un reto o tarea a resolver, con el uso de las estrategias de aprendizaje para acceder al conocimiento de una lengua (Cummins, 1981). El enfoque cooperativo por su naturaleza logra desarrollar conductas o pensamientos que facilitan el proceso de aprendizaje con la utilización de estrategias ya sean simples o complejas, conscientes o inconscientes que, en el momento de aprender o cooperar entre los/as alumnos/as, ayudan como prácticas o habilidades efectivas para resolver los inconvenientes comunicativos que puedan presentársele no solo en la clase sino en la propia vida. Sobre el particular Voltz *et al.* (2010), señalaron:

Cooperative learning formats provide a natural laboratory for developing social skills. Social skills such as using names, communicating ideas and questions, taking turns, disagreeing amicably, and encouraging others are important skills that can be reinforced within the context of cooperative learning.

Del mismo modo, el traspaso de la responsabilidad del/de la profesor/a al/a la alumno/a se logra al entregar el compromiso de su aprendizaje al/a la propio/a discente. Además, con el uso de las estrategias se persiguen fines más diversos puesto que el aprendizaje cooperativo, entendido como una estrategia, facilita y ofrece oportunidades para seleccionar en conjunto los objetivos, reflexionar sobre lo que saben, evaluar las actitudes y las conductas, por citar algunos ejemplos. Unido a lo expresado, podemos afirmar que fomentar, desarrollar y usar las estrategias de aprendizaje en cooperación hará que el/a la estudiante sea más competente y capaz para enfrentar los retos de hoy pues, por su condición, el aprendizaje cooperativo cumple sin dudas con las características o requisitos citados para convertirse en una eficaz herramienta ya que:

- a. Plantea un problema o tarea de índole comunicativo
- b. Promueve conscientemente a los/as alumnos/as para que hagan uso de un comportamiento estratégico en cooperación que pueden usar con vistas a solucionar el problema o tarea que enfrentan
- c. Se cimienta en la naturaleza intencional de la comunicación estratégica que identifica a este tipo de aprendizaje

### ***3.4. Las competencias y su posibilidad de transferencia***

Bajo la luz del enfoque comunicativo y las aseveraciones de la teoría sociocultural vygotskyana, donde se le atribuye a la competencia la posibilidad de transferencia en una situación de contactos lingüísticos, el/la aprendiz puede extrapolar al nuevo lenguaje el sistema de significados que ya posee en el propio. Aunque sabemos que en nuestro trabajo no es apropiado señalar como lengua materna o primera lengua (L1) y segunda lengua (L2) al español

y al inglés (como comprobaremos en el capítulo 6), podemos asimilar las tesis de Hock (2006), quien demostró con ejemplos contundentes cómo varias estrategias de comprensión lectora fueron usadas por sus estudiantes que presentaban un dominio de la L1 y lograron transferir las estrategias de comprensión a la L2. Sobre los resultados de su estudio, este autor manifestó:

It is found that the L1 was used rather frequently by the L2 students in this study. The students switched between the L1 and L2 as they sought to understand the L2 text particularly when they encountered obstacles to their comprehension. Hence, the L1 played an important role in the L2 reading comprehension processes of the students. The students resorted to the use of L1 for various reasons in their attempts to resolve vocabulary and conceptual related difficulties. In resolving word-related difficulties, the L1 was used to confirm an L2 word or to help the reader reason through or guess the word (Upton, 1997). As for resolving idea-related difficulties, the L1 was used to help verify the accuracy of their comprehension or to check their comprehension of the text. Furthermore, using the L1 might have helped the students reduce affective barriers (Kern, 1994) and gain more confidence in tackling the L2 texts. These findings strengthen claims by Jiménez et al. (1995, 1996) and García (1998) that bilingual students' use of L1 in the form cross-linguistic strategies played «a greater role in their reading comprehension than previously had been assumed».

De acuerdo con Hock (2006), el efecto en el aprendizaje de las lenguas es igualmente alentador, ya que se revierte en un enriquecimiento del vocabulario de los/as alumnos/as y en un desarrollo de las destrezas a vencer en el estudio y dominio significativo de la lengua en cuestión. En muchas ocasiones se parte del conocimiento de una de las lenguas para realizar lógicas y beneficiosas comparaciones con la otra, ya sean de diferencias o de semejanzas lingüísticas entre ambas y esto ayuda en la obtención de mejores resultados docentes, en los exámenes estatales de inglés FCAT (que serán analizados en el capítulo 6). De igual manera, Hachén (2004) aseguró que: «la reflexión (mayor y más profunda) desarrollada en la lengua materna (sea cual fuere) funciona, muchas veces, como parámetro de reflexión en la L2».

Finalmente, para comentar sobre el efecto en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura que se enseña a través del español, en nuestro caso pensamos que constituye un gran refuerzo para el alumnado que, sin dominar el inglés totalmente, puede obtener los conocimientos de la materia o el contenido a evaluar a través del español y viceversa, apoyándose para ello en la transferencia de competencias como la comprensión lectora. Este es un factor básico para algunos/as alumnos/as que, por no entender o comunicarse correctamente en inglés, no aprenden los conceptos de la asignatura que se imparte o no entienden lo que leen y son catalogados/as como estudiantes de bajo rendimiento escolar, cuando el dilema no radica en el desconocimiento del contenido curricular sino en el vehículo para alcanzarlo que, definitivamente, es la lengua.

### *3.4.1. Qué entendemos por transferencia*

De acuerdo con el DCVC, en el campo de la enseñanza de idiomas, la transferencia ocurre cuando se emplea y relaciona en una lengua los elementos particulares de la otra para facilitar su adquisición. De aquí que esta práctica de aprovechar y recurrir a sus conocimientos previos (tanto generales como lingüísticos) para vencer algunas limitaciones que le impone el proceso de aprendizaje de la nueva lengua se convierte en una estrategia de comunicación. Es de señalar que: la «hipótesis de la transferencia» junto al «análisis contrastivo» ha recibido innumerables críticas; sin embargo, «esta continúa vigente para acreditados lingüistas, quienes siguen considerando que la transferencia es un fenómeno elemental en los procesos de adquisición de una lengua extranjera», según se ha argumentado en el DCVC.

Se reconocen dos clases de transferencias: la positiva y la negativa. La primera o transferencia positiva sucede cuando un/a aprendiz traslada los conocimientos de una lengua a otra (basado en la similitud entre ellas) y el resultado es efectivo, ya que facilita un aprendizaje significativo y gracias a ella se logra una correcta comunicación. En cambio, estamos en presencia de la segunda o transferencia negativa (a la que también se le denomina interferencia) porque el acto de transferir origina un error debido a que los hábitos culturales o lingüísticos son diferentes entre ambas lenguas que se contrastan y, por consiguiente, lo ya aprendido dificulta u obstaculiza la obtención de los nuevos conocimientos.

Cummins (1979, 1981) sustentó la teoría de la interdependencia, que plantea que las competencias adquiridas en una lengua pueden transferirse a otra si se cuenta con la adecuada exposición a ella (ya sea en la escuela o en otro contexto) y con la apropiada motivación para el aprendizaje. Así, Cummins (1981) argumentó cómo el individuo posee un conocimiento lingüístico inconsciente al que se llega mediante un desarrollo o maduración, y afirmó igualmente que existe una capacidad o competencia académica que subyace al conocimiento de las lenguas. Este fundamento parte del hecho de que en el logro de las competencias comunicativas se articulan los procesos cognitivos y metacognitivos, para dominar las estructuras discursivas lingüísticas. Basándose en su tesis, Cummins (1981) propuso un modelo donde aseguró que son posibles cinco tipos de transferencia de una a otra lengua pues, según sus apreciaciones, si el/la estudiante conoce el funcionamiento y el significado del proceso en una lengua es capaz de transmitir: a) los conceptos, b) las estrategias metacognitivas y metalingüísticas, c) los aspectos pragmáticos, d) los elementos lingüísticos y f) la conciencia fonológica.

De esta forma, cuando nos referimos a las estrategias de enseñanza/aprendizaje de una lengua, hablamos del uso de la reflexión comparativa y de la aplicación de la integración de los sistemas lingüísticos, comunicativos y culturales que trae como resultado que las lenguas que se aprenden y la aprendida interactúen activamente para dar lugar a una competencia holística de las mismas; esto es: a la consecución por parte del/de la que habla de un muestrario lingüístico en el que intervienen todas sus competencias comunicativas y culturales, porque cuantas más culturas y lenguas sean conocidas por el individuo mayor será su capacidad y competencia lingüística. Sobre el tema, Landone (2004) expresó que la comparación entre lenguas en el proceso de enseñanza/aprendizaje es útil para que en la interacción comunicativa se conforme un conjunto de competencias integradas; esto es: «a un repertorio en el que tengan lugar todas las competencias lingüísticas del sujeto».

### *3.4.2. Cómo favorecer la transferencia positiva en un entorno de aprendizaje cooperativo*

Si conscientemente el/la aprendiente se auxilia de la lengua que domina con la intención de comunicarse y solucionar aquellos problemas o conflictos a los que se enfrenta mientras adquiere otra lengua pueden ocurrir procesos de transferencia que la convierten, por tanto, en una estrategia o competencia básica para aprender y comunicarse («Aprender a aprender»). La transferencia pragmática para el aprendizaje de una lengua tiende a suceder cuando se transmiten los conocimientos de índole contextual sobre el uso de las lenguas, así como la interpretación de gestos o de recursos no verbales que funcionan como facilitadores en el análisis lingüístico. Igualmente, con los procesos de transferencia entre lenguas se desarrollan las posibilidades de selección de la información de los/as aprendices y se propicia una fructífera retroalimentación para todos/as. De esta manera, esos mecanismos transferibles en un entorno para aprender en cooperación constituyen y actúan como importantes recursos o estrategias que se obtienen al exponer al alumnado a un *input* que le ofrezca rasgos de un nivel superior al de su interlengua (recordemos la hipótesis krasheniana del *input*  $i + 1$  señalada en el capítulo 2) y, con ello, potenciar la capacidad de reflexión, análisis y juicio, para, con ello, asegurar el éxito del aprendizaje.

La competencia comunicativa cuenta con ese privilegio o posibilidad de transferencia tanto en la vertiente de la percepción como de la producción. Asimismo, el/la aprendiz competente puede transferir las fórmulas lingüísticas o esquemas del conocimiento que posee para interpretar y producir el discurso en el plano conceptual de una a otra lengua, así como usar las mismas estrategias que facilitan la memorización de los vocablos, el acceso al significado de las palabras y la comprobación de lo aprendido, entre otros aspectos. De este modo, la factibilidad de transferencia de las competencias puede ser decisiva para aprender una

lengua, ya que permite relacionar el conocimiento previo de los códigos, el entorno social, el bagaje cultural, que pueden ser activados como recursos para el aprendizaje y es, precisamente, aquí donde alcanza su justo sentido, pues la lengua no debe aprenderse desligada de su uso ya que para aprender un idioma con fines cognoscitivos debemos emplear la propia lengua académica (Cummins, 1981).

Desde el punto de vista de la concepción constructivista cognitiva, el conocimiento se forma a partir de un andamiaje que el/la otro/a (ya sea un/a alumno/a, maestro/a, familiar) ofrece al sujeto a fin de que éste se apropie, de manera interactiva y creativa, del conocimiento. Así, la actividad constructiva cognitiva por parte del/de la alumno/a se podrá desarrollar o transferir a los contenidos y estrategias de aprendizaje ya que implica atribuirle un significado al nuevo conocimiento. Si atendemos a los postulados de la psicología humanística, la posibilidad con que cuenta la competencia comunicativa, apoyada en el enfoque cooperativo, de lograr traspasar el conocimiento entre lenguas traerá aparejado el desarrollo sociocultural del sujeto, en renglones tan esenciales como: el cognitivo, el afectivo/emocional, el motivacional, el axiológico y el creativo.

Estudios empíricos han probado lo que Cummins (1981) había enunciado en teoría: los/as discentes que transfieren estrategias de aprendizaje o competencias a otra lengua, enriquecen su rendimiento escolar y obtienen resultados académicos significativos. Ilustremos esta afirmación con las investigaciones llevadas a cabo por Cunningham y Graham (2000) quienes lograron, a través de un programa de inmersión lingüística de español, un enriquecimiento del vocabulario de la lengua inglesa de nativos con la transferencia de cognados entre ambos idiomas para así obtener, a su vez, resultados de aprendizaje superiores. Por su parte, Howard y Christian (2002) consumaron una propuesta con la presentación de un diseño y la implementación de un programa de inmersión recíproca en el nivel primario, encaminados a demostrar la posibilidad de transferir las competencias entre lenguas para alcanzar mejores resultados docentes mediante la educación bilingüe, es decir, conseguir un aprendizaje de calidad a partir del uso de ambas lenguas (inglés y español).

Constituye una realidad que no existe nada perfecto y las posibilidades de transferir las competencias como estrategias para aprender tampoco son una excepción. Por tanto, al tener presente que la transferencia como estrategia de aprendizaje se enriquece o puede ser reforzada si se produce en un contexto de aprendizaje cooperativo, analizaremos las ventajas o los beneficios que nos pudiera aportar a la hora de su aplicación, las dificultades o los inconvenientes a enfrentar una vez iniciado el proceso, y las posibles soluciones o las estrategias

con las cuales prever o resolver cada traba u obstáculo. Entre los beneficios que se pudieran obtener de la transferencia de competencias se encuentran:

1. Se hace más comprensible la producción del estímulo (verbal o no verbal) que recibe o emite el/la alumno/a traducido en cantidad y en calidad ya que, al crearse situaciones reales de comunicación, se garantiza el progreso en el nivel de su interlengua que conlleva al desarrollo de la competencia comunicativa y de la transferencia entre las lenguas.
2. Los/as discentes de un nivel más avanzado pueden ayudar a los/as demás al aportar ideas y experiencias. No habrá ningún/a aprendiz/a rezagado/a ya que el grupo en su avance lo/la impulsará consigo. El intercambio y la transferencia de ideas, conocimientos y competencias en situaciones cargadas de referentes contextuales provocarán un enriquecimiento general al tiempo que aumenten las exigencias cognitivas.
3. Se fortalecen las relaciones y destrezas de actuación personales y sociales. Así, se crean o reafirman lazos de responsabilidad y de colaboración mutua al desarrollarse sentimientos de compromiso tanto individuales como colectivos, que redundarán en una relación favorable para el/la estudiante y para su grupo. La transferencia de competencias podrá activar destrezas y recursos para el aprendizaje personal y grupal.
4. La interdependencia positiva entre los/as alumnos/as puede ejercer una gran influencia durante el aprendizaje cooperativo puesto que al depender entre sí de lo que aportan y reciben del grupo, se ofrecen las oportunidades idóneas para que los/as aprendientes contribuyan y se integren recíprocamente. De acuerdo con Cummins (1989, 1981), la hipótesis de la interdependencia plantea que las habilidades adquiridas a través de la instrucción de una lengua pueden transferirse a otra si se dispone de una apropiada exposición a la lengua unida a la debida motivación para el aprendizaje.
5. Con la interacción objetiva y equitativa se eleva la autoestima, la motivación, la confianza, el respeto a la opinión ajena y al consenso, la amistad, la comprensión, puesto que, al propiciarse un contacto cercano, «cara a cara», dentro de un ambiente más relajado y tolerante, se reduce el estado de la ansiedad y de la tensión. Así, al crear situaciones que favorezcan el intercambio se propiciará la oportunidad de transferir las competencias y los conocimientos de una forma fácil y conocida por el/la estudiante, de manera que afianzará su confianza y autoestima.

6. Ofrece la posibilidad al/a la alumno/a de reflexionar, analizar y evaluar sobre su trabajo y el del grupo para tomar medidas con el fin de mejorarlo, al corregir sus propios errores y aprovechar los beneficios que aporta la transferencia de la competencia comunicativa entre las lenguas. De aquí que la autoevaluación y valoración crítica y constructiva de todos/as, perfeccionará el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, concurren conflictos o problemas que pudiéramos citar como desventajas de la puesta en práctica de la transferencia de conocimientos y de estrategias de aprendizaje entre lenguas. Para Cohen *et al.* (2008), existe una carencia de programas que permitan el desarrollo profesional para apoyar el desempeño y preparación de alta calidad de los/as profesores/as que deseen diseñar clases para usar el aprendizaje cooperativo y se dificultan los programas de acceso a los contenidos académicos y en diversas situaciones comunicativas para la lengua que se aprende. Un segundo inconveniente que apuntan estos/as autores/as anteriores y Marcos (2006) es que no se destinan recursos para profundizar en el tema pues, aunque se han realizado numerosos estudios aún queda mucho por hacer en diferentes campos, niveles y rangos de instituciones educativas, como aclaramos en el apartado anterior. Igualmente, resaltamos las dificultades que pueden obstaculizar la posibilidad de la transferencia de competencias en un entorno de aprendizaje cooperativo como sigue:

1. En ocasiones, el/la profesor/a no posee los conocimientos y competencias suficientes para implementar con eficacia el aprendizaje cooperativo y crear espacios donde se ofrezcan las posibilidades de transferencia para su trabajo en el aula, y alega que este tipo de actividades exige una planificación pensada y estructurada que presupone un esfuerzo extra. Es destacable la ausencia de los programas, las alternativas y los currículos para los/as estudiantes que estimulen el trasvase de competencias.
2. Es posible que el/la discente de nivel avanzado sienta que desaprovecha el tiempo si termina sus tareas antes que el resto del grupo. Pudiera ser que algunos/as se apoyen demasiado en los/as que aportan y que unos/as trabajen más que otros/as. En estas circunstancias, quizás la transferencia no pueda ser viable porque no se proporcionen a todos/as las oportunidades necesarias para el uso de la lengua que aprenden con el nivel de exigencia que se impone en el ámbito escolar. Estas situaciones pueden provocar tensiones o conflictos dañinos entre alumnos/as, como analizamos en el apartado 2.4.
3. El trabajo en equipo puede traer conversaciones ajenas al ejercicio, pérdida de tiempo, juegos, bromas y otras acciones que atentan contra el objetivo de esta dinámica de

aprender en cooperación. Así, pudiera producirse un cierto desequilibrio que puede perdurar hasta que el grupo en su conjunto posea el apropiado nivel de competencia que le permita participar y transferir estrategias activamente y de forma responsable en su proceso de formación. Mientras, se puede entonces relajar la disciplina de la clase y resquebrajarse la eficiencia de la actividad grupal.

4. No es recomendada esta práctica de transferencias entre las lenguas si existen dificultades en la competencia interactiva (entendida como la acción comunicativa correspondiente entre iguales sobre temas de interés general capaces de activar los mecanismos naturales para el aprendizaje): lo que no ayuda, perjudica. Si no se conoce con exactitud o profundidad los estilos y características de la clase habrá conflictos en el instante de agrupar a los/as alumnos/as y de llevar a vías de hechos la transferencia de competencias.
5. Pueden crearse situaciones muy pre/elaboradas que atenten contra una situación de comunicación completa siempre que el alumnado no haya entendido las tareas a realizar o cuando la creatividad del grupo no se ha desarrollado adecuadamente. La posibilidad de transferencia puede verse limitada cuando el medio no proporciona las oportunidades pertinentes para el uso de la lengua a la que se expone el alumnado en el entorno escolar no sea significativa o accesible.
6. Todos/as no aceptan críticas ni que analicen sus errores, aciertos, comportamientos, actitudes, además de que no les interesa mejorar algún aspecto del proceso de aprendizaje ni poseen el mismo nivel o posibilidades para realizar la transferencia de las competencias. Por el contrario, en estos casos se sienten frustrados/as e inseguros/as. Cuando eso ocurre, se pueden obtener resultados muy contraproducentes.

Queremos señalar que en la posibilidad de transferir las competencias en una situación de aprendizaje cooperativo resulta factible fortalecer las ventajas y, asimismo, detectar las desventajas que pueden presentarse para combatirlas. Ya Cohen *et al.* (2004) propusieron, como una de las soluciones, la necesidad de investigar el efecto del aprendizaje cooperativo en aspectos esenciales como los vinculados con los/as alumnos/as aventajados/as, con las relaciones intergrupales, con la autoestima, con la heterogeneidad y con aceptar la opinión dominante o de la mayoría. Podemos apuntar que, entre las posibles soluciones o estrategias a seguir para lograr buenos resultados con el aprendizaje cooperativo y la perspectiva de realización de la transferencia se encuentran:



1. Demostrar a los/as profesores/as, con argumentos válidos, la importancia del trabajo cooperativo y su potencial para producir resultados enriquecedores, así como activar todos los procesos que conlleven a incentivar la transferencia de la competencia comunicativa entre las lenguas. Realizar una labor previa para estructurarlo y para obtener un conocimiento lo más certero posible acerca de las técnicas y, a la vez, de las características de sus estudiantes con el fin de conocer las competencias interactivas factibles a practicar en el grupo.
2. Preparar con antelación a los/as alumnos/as en función de las posibilidades de transferir las competencias de forma cooperativa. Se les debe solicitar informes sobre sus prácticas con este tipo de aprendizaje en cooperación y si poseen experiencias en la transferencia de las competencias de comunicación. En la circunstancia de que no cuenten con experiencias anteriores, deben recibir formación específica para que cuando se realicen las actividades, el proceso de aprendizaje y de transferencias fluya como se espera.
3. Asignar responsabilidades, tareas y retos diferentes o vacíos de información a los/as estudiantes. Lograr que cada cual tenga su ocupación concreta y significativa en el grupo que mida su aporte individual y su habilidad para transferir las competencias cuando son usadas para resolver los problemas comunicativos con los que se enfrentan. Se les debe dar libertad de creación dentro de pautas estipuladas que les permita a los/as aprendientes exponerse a un *input* de cantidad (en dependencia del contexto y la situación) y de calidad (que sea comprensible) con vistas a que este sea óptimo y progresivo, de fácil asimilación desde su interlengua.
4. Tratar que en las actividades el/la alumno/a aventajado/a cuente con desafíos que no frenen su desarrollo. Por ello, se debe tener previsto tareas o problemas extras (con cierto nivel de complejidad que los/as hagan pensar en la lengua que aprenden) para los/as discentes que puedan realizarlos una vez que hayan concluido con su responsabilidad dentro del colectivo.
5. Atender las individualidades y las posibilidades personales de transferencia que puedan ser enseñadas y compartidas con el grupo, y los diversos estilos de aprendizaje con instrucciones diferenciadas dirigidas a estos fines. Ello propiciará la productividad y eficiencia del aprendizaje en el colectivo y del desarrollo de las oportunidades de transmitir las competencias comunicativas.

6. Chequear las actividades de cada grupo con la frecuencia debida, para facilitar la corrección y el orden, es decir, cuidar la zona de acción. Prever o resolver situaciones definidas entre compañeros/as que atenten contra el sentido cooperativo y las opciones de transferencia de las competencias cognoscitivas y lingüísticas entre lenguas que ayuden a la comunicación.
7. Practicar la forma de interacción y transmisión de las competencias de los/las aprendices que apoye al mejor desenvolvimiento de la clase: «se debe aprovechar el factor humano para que funcionen auténticas redes de comunicación» (Fernández, 1999: 100) como los aspectos vinculados a la faceta de la motivación/afectividad como la ansiedad, la inhibición, la autoestima y la motivación que influyen para aprender una lengua.
8. Conversar con los/as alumnos/as para que entiendan y se convenzan de que ellos/as deben hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje y, por tanto, deben valorarlo y corregirlo. Explicarles la necesidad de lograr su implicación en la evaluación de las contribuciones individuales y grupales.
9. Tratar de afianzar las ventajas y trabajar por disminuir o erradicar las desventajas en el trabajo grupal al manejar la clase. Ello puede lograrse con un plan de acción que conlleve una buena revisión y un seguimiento sistemático.

### ***3.5. El aprendizaje cooperativo en la enseñanza de lenguas***

Conforme con Pujolàs (2001), el auge del aprendizaje cooperativo, como enfoque pedagógico en contextos de diversidad cultural, coincidió con el incremento de los estudios sobre la cognición sociocultural y el vínculo de sus resultados con la instrucción (de gran repercusión en el campo de la educación). Esas investigaciones persiguieron el propósito de igualar los niveles de aprendizaje escolar entre alumnos/as muy disímiles. Ya hemos apuntado el hecho de que, en cualquiera de nuestras aulas de lenguas, tan genuinamente variadas, encontramos una extensa gama en cuanto a las necesidades de los/as estudiantes, que pueden estar basadas en sus diferencias individuales, motivaciones, formaciones culturales, procedencia social, sistemas de valores u objetivos de aprendizaje, por referir algunos. En todos los casos, según Pujolàs (2001), la implicación docente es cardinal tanto para lograr impartir y compartir los contenidos como para establecer niveles o dinámicas que propicien la aceptación de la diversidad, buscar las formas de incidir en la comprensión y en la tolerancia para, en cambio, beneficiarse de la cooperación mutua en el grupo.

Como se ha analizado, gracias al desarrollo de las teorías sociocultural, constructivista cognitiva y psicología humanística se apreciaron y retomaron conceptos como globalidad, interculturalidad, pluralidad y diversidad en todos los escenarios de la vida del ser humano puesto que contaron con una perspectiva dual de individuo y de grupo. Al respecto de este tema, según Piaget (1985), podemos insistir en que, en la teoría constructivista social el aprendizaje ocurre siempre que se logran acomodar holísticamente las estructuras cognitivas para entender mejor el contexto que les rodea. Debido a este proceso, se crean disímiles conceptos y se construye el nuevo conocimiento, pues si los individuos cooperan en el medio, sobreviene un conflicto sociocognitivo que ocasiona un desequilibrio que, a su vez, estimula el desarrollo cognoscente. En esta postura, la unidad de análisis es la conducta cognitiva.

A diferencia de esa posición (que considera a las interacciones sociales como el contexto idóneo que favorece la construcción del conocimiento), la teoría sociocultural señala al lenguaje como el mediador de dicha construcción (que, por resultante, se convierte en un fenómeno social) y busca comprender el papel de la interacción mutua como explicación y condición para el aprendizaje (Vygotsky, 1978). Analizado de este modo, la unidad de análisis no está constituida por la conducta cognitiva del/de la aprendiz exclusivamente, sino que está supeditada a la interacción social en sí misma, pues tales componentes se consideran como partes intrínsecas y no como variables independientes que inciden en el proceso de obtención del conocimiento.

Para confirmar esta hipótesis, Lave (1988) alegó a partir de la tesis de la cognición compartida, que el entorno en el cual se propician las prácticas de aprendizaje en cooperación constituye una parte imprescindible y no un conjunto de circunstancias bajo las cuales se desarrollan algunos dispositivos cognoscitivos independientes del contexto de que se trate. Los conductistas, sin embargo, se concentraron en el impacto que en el aprendizaje tienen los refuerzos y en las recompensas a cada miembro y a su grupo. Slavin (1980), Johnson y Johnson (1994), enfatizaron en la necesidad de retribuir o premiar a los grupos para motivar a sus integrantes a que participen en equipos de aprendizaje cooperativo. Vygotsky (1978), en uno de sus aportes más trascendentales, hizo evidente el plano pedagógico y centró su teoría en el desarrollo ontogénico como instrumento psíquico y sociohistórico vital para aprender. Desde esta perspectiva pedagógica, la acción y el efecto de aprender se contempló como algo que puede y debe inducirse a través de la aplicación de métodos y estrategias.

Compete, pues, a pedagogos/as, psicólogos/as, sociólogos/as y a los/as propios/as docentes (por mencionar algunos/as especialistas de la sociedad implicados/as en la educación)

la importante misión de practicar, desarrollar y crear estos modelos de aprendizaje y, al mismo tiempo, proponerse estudios encaminados a impulsar métodos y estrategias que promuevan la construcción de nuevos conocimientos. Unido a este compromiso de primer orden se encuentra la estrategia de potenciar al individuo como un agente social. El MCER (2002), en este sentido, abordó esas variables sociales y afectivas en un apartado concreto en el que cita como factores que pueden determinar la realización de una tarea la autoestima, la implicación y la motivación, la actitud y, en suma, el estado físico y emocional. Así, la gran mayoría de las conclusiones y estadísticas de estudios hasta la fecha, han demostrado que las organizaciones de interacción cooperativa, proveen más eficiencia y rentabilidad cognitivo/afectiva que las organizaciones de tipo individualista sin importar procedencia étnica, edad, género, clase o creencia. Sobre este asunto, Johnson y Johnson (2009a) aseguraron:

Approximately 65% of the research that has been conducted on cooperative learning represents field studies demonstrating its effectiveness in a wide range of classes, subject areas, grade levels, and students. The use of cooperative learning procedures by so many different teachers, in so many different subject areas and settings, in pre-school through adult education, with so many varied tasks and students, and in so many different countries and cultures, validates the theory and the clarity of the conceptual definitions.

Son considerables los/as autores/as que le otorgan una gran relevancia al uso de estrategias de aprendizaje cooperativo (con reconocimientos para el grupo de acuerdo con el aporte de cada miembro) y que han hallado efectos positivos en las relaciones intergrupales y en la socialización. Un ejemplo de ellos/as es Slavin (1995:1), quien afirmó al respecto:

A review of 99 studies of cooperative learning in elementary and secondary schools that involved durations of at least four weeks compared achievement gains in cooperative learning and control groups. Of sixty-four studies of cooperative learning methods that provided group rewards based on the sum of group members' individual learning, fifty (78%) found significantly positive effects on achievement, and none found negative effects.

Entre los estudios más recientes (que se han llevado a cabo en aulas de lenguas) podemos mencionar los efectuados por Pujolàs (2008), Santos-Rego *et al.* (2009), White (2010), Algarfi (2010), Silva (2011) y Velázquez (2013) que prueban la eficacia de la puesta en práctica de estructuras para el aprendizaje cooperativo y, consecuentemente, la importancia de la preparación del profesorado que permita enfrentar tales desafíos. Así, aseveraron que el trabajo estructurado en forma cooperativa consigue ayudar en la asunción de responsabilidades por parte de los/as alumnos/as, puede educar para la democracia y logra favorecer la estima a la diversidad y a la heterogeneidad. Es por ello que, en nuestro caso específico, se impone de modo apremiante una orientación social para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Sobre el particular, Cassany (2010: 37) expresó: «Hoy la globalización del planeta y el incremento de

las comunicaciones interculturales han fomentado que prestemos más atención a las variaciones sociales, a las identidades y a la situacionalidad que tiene cada comunidad humana».

Señalemos como punto de partida la premisa de que en la interacción sociocomunicativa, todo/a el/la que se expresa o tiene intención de hacerlo, trata de concebir o compartir una idea común; es decir, construye o negocia un discurso a través del contacto participativo con el/la interlocutor/a. El aprendizaje de una lengua, así entendido, cobra su matiz pragmático al despojarse de lo abstracto para darle paso a las intenciones y a las motivaciones sociales y comunicativas, cuyo alcance dependerá de la forma en que se construya, desarrolle o enriquezca dicho aprendizaje mediante las estrategias de contribución y las de convicción (Ovejero, 1990).

Williams y Burden (citado por Landone, 2004) alegaron que, para lograr un aprendizaje cooperativo en el aula de idiomas, los/as aprendientes deben adquirir la lengua meta a través de la comunicación significativa, la cual resulta como una consecuencia directa del proceso de la interacción, la negociación y la transmisión de los conocimientos lingüísticos en las situaciones intencionales de la comunicación. Si retomáramos el concepto de aprendizaje cooperativo general desde la óptica de la enseñanza de lenguas, podríamos declarar que esa forma de interacción individual y grupal, que ayuda a desarrollar destrezas sociales y comunicativas, está en función de un uso más productivo de la lengua que se aprende al propiciar un esfuerzo en lograr un *input* y un *output* comprensible y comprendido, auxiliado por una colaboración colectiva en el aula. La cooperación, por tanto, puede ser concebida como una herramienta esencial para potenciar la comunicación en la interacción social que conduzca a la formación de una nueva concepción acerca del conocimiento de una lengua que se aprende, no solo por su utilidad en cuanto a relacionar los contenidos académicos sino, además, como un instrumento fundamental para el conocimiento del mundo y las culturas de quien intervenga en el proceso comunicativo.

Para insistir en este aspecto, nos remitiremos a lo expresado por Casal (2010: 12), refiriéndose al aprendizaje cooperativo en la enseñanza bilingüe —que expone al/a la alumno/a al aprendizaje de una nueva lengua usándola para transmitir los currículos escolares, pero, a la par pretende que los/as estudiantes sean competentes en ambas lenguas—, donde la propia autora cuestiona y responde:

¿Por qué aprendizaje cooperativo en la enseñanza bilingüe? El enfoque comunicativo ofrece posibilidades de producción de lengua del alumnado, estrategias de aprender a aprender, reducción tiempo de habla del profesorado, contexto apropiado para enseñanza por tareas/proyectos, dimensión afectiva del aprendizaje en cuanto a la autoestima/autoconfianza, cohesión social/relaciones interpersonales y respeto/ayuda.

En el ámbito educativo internacional y en el nuestro localizado en Miami (Florida), existen variados factores condicionantes para el multiculturalismo en el aula. Entre ellos se subraya, sin discusión, el fenómeno de la inmigración, que se traduce en un elevado número de alumnos/as de distintas nacionalidades y culturas en el sistema de educación público fundamentalmente. Esta realidad única de compartir el contexto formativo (y, a la vez, diversa porque coinciden múltiples y diferentes educandos/as) ha generado nuevos y productivos escenarios y ha originado así un enfoque a este tenor en el área de la didáctica, muy especialmente, en la enseñanza de lenguas que incluye al español, por supuesto. Como modalidad docente para atender la diversidad, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales han sido destacados, entre otros/as, por investigadores/as como Ovejero (1990), Pujolàs (2001) o Durán y Monereo (2005) porque, precisamente, se basan en la heterogeneidad y, considerándola más bien como un recurso, se benefician de ella. Sobre el particular, Durán (2003: 1) aseguró que: «Las diferencias entre alumnos —consustanciales a la propia existencia del grupo— se convierten en un elemento positivo que facilita el aprendizaje». Norman (2006: 3), al referirse a las posibilidades del aprendizaje cooperativo lo concibió como una herramienta para atender a las necesidades heterogéneas de nuestras aulas:

Cooperative learning is important for creating inclusive classroom environments that meet the needs of all students because it takes the heterogeneity into account, encouraging peer support and connection. Given that most classrooms are heterogeneous, it only makes sense to use an approach to teaching and learning which accounts for this heterogeneity.

Para finalizar, podemos manifestar que aunque el aprendizaje entre iguales ha sido: «ampliamente extendido en ámbitos educativos anglosajones bajo la denominación *peer tutoring*» (Durán y Vidal, 2009: 14), opinamos que en nuestras clases de español no se explota suficientemente e igual sucede con el aprendizaje cooperativo, a pesar de sus bondades. En este sentido, pretendemos en el próximo apartado fundamentar los motivos por los cuales debemos aprovechar esta opción en nuestra praxis pedagógica.

### ***3.6. Modos usados para poner en práctica el aprendizaje cooperativo***

Si tomamos como referencia la tabla propuesta por Casal (2005), donde muestra la clasificación de los métodos e investigadores/as que han realizado sus trabajos en este campo, podemos esbozar un análisis de cada uno de ellos con el fin de explicar posteriormente cómo los hemos aplicado en nuestro estudio. Observemos que han sido agrupados, según el criterio de la autora, en cuatro bloques al considerar a aquellos métodos que: a) procuran el aprendizaje en equipos, b) se apoyan en la especialización de la tarea, c) usan guiones de aprendizaje y de

enseñanza y d) pretenden aprender todos/as juntos/as. Esta categorización será reflejada en la columna: «Basado en» de la tabla 3 que puede encontrarse al final del apartado.

### *3.6.1. Aprendizaje en equipos de estudiantes (Student Team Learning)*

Estos métodos fueron diseñados y desarrollados en los Estados Unidos y persiguen el objetivo de lograr un aprendizaje fundamentado en las oportunidades de éxito para cada alumno/a y en las recompensas debido a los resultados alcanzados por el grupo. Para ello, establecen controles que miden y muestran el progreso individual y el aporte al colectivo con un sistema de calificaciones y evaluaciones en distintos momentos del proceso de aprendizaje.

#### *3.6.1.1. Equipos y juegos de torneo (Teams-Games-Tournaments)*

Diseñado por De Vries y Edwards a principios de los 70. Es un método organizativo de aula que persigue el fin de profundizar en un tema propuesto por el/la profesor/a. Los/as alumnos/as deben comprobar que dominan los asuntos presentados al realizar ejercicios y fichas de contenido porque posteriormente participan en torneos que versan sobre el material aprendido y compiten en grupos formados por alumnos/as que comparten calificaciones similares. Ello contribuye a que todos/as tengan iguales oportunidades de conseguir puntos para su equipo.

#### *3.6.1.2. Equipos y divisiones de rendimiento (Teams-Achievement Divisions)*

Diseñado por Slavin a finales de los 70. Es un método organizativo de aula que, además, proyecta el objetivo de ahondar en un asunto propuesto en la clase por el/la docente. Los/as alumnos/as, integrados/as en grupos heterogéneos, estudian juntos/as y se ayudan mutuamente, pero, en el momento de los controles deben demostrar que dominan el tema seleccionado de forma individual y solamente alcanzan el éxito si todos/as aprenden la información o destrezas que sean objeto de estudio. Si el grupo mejora sus calificaciones puede alcanzar la categoría de: «estrella».

#### *3.6.1.3. Individualización asistida en equipo (Team-Assisted Individualization)*

Diseñado por Slavin a principios de los 80. Esta modalidad combina el aprendizaje grupal y el individual. Fue diseñado para aprender Matemáticas y parte de un examen inicial que ubica al/a la aprendiz en el nivel adecuado. Se dividen en equipos para trabajar las diferentes unidades donde los/as propios/as alumnos/as corrigen a sus compañeros/as y se ayudan para resolver los problemas o dudas y, con una determinada frecuencia, los/as discentes realizan controles individuales acerca de los contenidos aprendidos y reciben recompensas de acuerdo con los resultados. Posteriormente, el/la profesor/a trabaja con el grupo completo para estudiar otros contenidos.

#### *3.6.1.4. Lectura y escritura cooperativa integrada (Cooperative Integrated Reading and Composition)*

Diseñado por Stevens, Madden, Slavin y Farnish a finales de los 80. Al igual que el anterior, este método persigue propósitos concretos, pero, en este caso con la lectoescritura. Aquí se reúnen alumnos/as con distintos niveles de lectura para trabajar en parejas, leen unos/as a otros/as, infieren o predicen qué va a ocurrir, cómo termina la historia, etc. Para la escritura conforman un taller de trabajo donde escriben borradores y se corrigen entre sí con el fin de publicar posteriormente los relatos o libros realizados. El control del aprendizaje se realiza únicamente cuando los/as educandos/as se sienten seguros/as y confiados/as de su preparación.

#### *3.6.1.5. Controversia constructiva (Constructive controversy)*

Diseñado por Johnson y Johnson a mediados de los 70. Este método consiste en ofrecer oportunidades de éxito y recompensas para los miembros de los equipos a partir de los controles individuales y colectivos en distintos momentos del proceso de aprendizaje.

#### *3.6.2. Métodos de especialización de la tarea (Task Specialization Methods)*

Estos métodos se basan en la forma en que se organizan las tareas y se distribuye la información entre sus miembros. Existen tres formas, según Coelho (citado por Casal, 2005) de especialización de la tarea: la primera, los/as alumnos/as trabajan un tema con materiales iguales para todos/as; la segunda, los/as aprendices acceden a informaciones diferentes sobre un tema y después se agrupan con otros/as que comparten la información para, finalmente, regresar y comunicar lo aprendido a su grupo de origen; y una tercera en la que la tarea varía de grupo a grupo al utilizar otros recursos como la biblioteca, entrevistas, medios audiovisuales y culmina con una exposición oral o escrita frente a todos/as.

##### *3.6.2.1. Enfoque estructural para el aprendizaje cooperativo (The Structural Approach to Cooperative Learning)*

Diseñado por Kagan *et al.* a mediados de los 80. El enfoque estructural se fundamenta, básicamente, en la relación existente entre lo que el/la discente hace y aprende. Para ello se crean, analizan y aplican estructuras que permiten distintas intenciones educativas como el fortalecimiento de los equipos, la consolidación de la clase, el conocimiento avanzado, el desarrollo de las destrezas cognitivas, comunicativas y las que persiguen el reparto de la información. Ejemplos de este diseño son: «Cabezas juntas numeradas», «Mesa redonda», «Fichas para hablar», «Entrevista de tres fases» y «Piensa-en parejas-comparte».



### *3.6.2.2. Rompecabezas (Jigsaw)*

Diseñado por Aronson *et al.* a finales de los 70. El material seleccionado como tema central de estudio es dividido en tantas partes como miembros posea el grupo. Lo significativo de este método consiste en que, aunque cada alumno/a se responsabiliza con lo suyo (ya que debe conocer su parte y compartirla con el resto de sus compañeros/as) se busca el objetivo de que todos/as dominen la información íntegramente y que puedan demostrarlo. Así, se precisa de cada uno/a conozca el tema en su totalidad. Esta idea, que promueve la competencia sin una recompensa en su diseño, ha sido reformada por Slavin con una segunda variante que, en cambio, suscita la cooperación en busca de una alta calificación para conseguir un estímulo o refuerzo positivo.

### *3.6.2.3. Investigación de grupo (Group Investigation)*

Diseñado por Sharan y Sharan a mediados de los 70. Los/as aprendices necesitan estar bien preparados para efectuar una investigación de grupo. Para realizar este tipo de método, los/as alumnos/as deben atender a cuatro elementos básicos: la investigación (que parte de un interesante contenido acordado), la interacción (al seguir el plan de acceder a diversas fuentes y emplear variadas destrezas interpersonales), la interpretación (replantan la mejor forma de expresar lo investigado al resto del grupo) y la motivación intrínseca (son incentivados/as a comunicarse con independencia y responsabilidad porque confían en ser aceptados/as y reconocidos/as por sus compañeros/as).

### *3.6.2.4. Instrucción compleja (Complex Instruction)*

Diseñado por Cohen a principios de los 80. Constituye un ejemplo para trabajar la diversidad del aula, para crear la igualdad en los grupos heterogéneos y se vincula al concepto del *status* (de acuerdo con el nivel académico y de conocimientos, al sexo y a la popularidad en la clase). El/la profesor/a puede cambiar los procesos de las condiciones generados para modificar las expectativas de las capacidades, a partir del tratamiento de las habilidades múltiples y de la asignación de las competencias a los/as alumnos/as de bajo estamento. Esta forma exige la participación de todos/as los/as integrantes del grupo y pone en juego los diversos tipos de potencialidades intelectuales, de forma que cada cual se vea precisado/a para aportar al grupo sus conocimientos y habilidades.

### *3.6.3. Guiones de aprendizaje y enseñanza cooperativos (Cooperative Learning and Teaching Scripts)*

Diseñado por Dansereau a finales de los 80. Esta estructura se ha concebido para el trabajo en parejas de aprendientes donde se disponen de un guion que los/as auxilia y orienta

durante el proceso. Para el de «aprendizaje» deciden al azar quién leerá el texto asignado y quién deberá resumirlo. Se repiten los pasos con un segundo texto y se invierten los papeles de los/as alumnos/as. Para el de «enseñanza» los/as dos participantes trabajan sobre el primer texto. Mientras uno/a resume lo leído, el/la otro/a aclara los contenidos y juntos/as reflexionan sobre el texto. Estudios realizados han demostrado que con los «guiones de aprendizaje», los/as alumnos/as asimilan mejor las estrategias de sus compañeros/as y con los de «enseñanza», profundizan más acerca de los contenidos.

### 3.6.4. *Aprendiendo juntos (Learning Together)*

Diseñado por Johnson y Johnson a mediados de los 60. Este método es el resultado de sostenidas investigaciones acerca del aprendizaje cooperativo. Parte del hecho de que el/la docente debe seguir ciertas fases para preparar una actividad o tarea cooperativa como la planificación, la organización, la presentación y la evaluación, sin olvidar el papel de observador/a, recopilador/a de datos y colaborador/a de sus discentes que debe asumir en todo momento, como se esbozó en el apartado 2.6. Las fases deben ser adaptadas de forma flexible a la realidad que enfrente cada profesor/a con sus alumnos/as. Aquí se les confiere singular importancia a los conflictos cognitivos como promotores de beneficios académicos en un ambiente de cooperación.

Según Johnson *et al.* (señalado por Marcos, 2006: 10) hasta el 2000, (año en que los autores mencionados realizaron la revisión de los métodos validados):

Se han llevado a cabo 164 estudios sobre éstos métodos específicos que demuestran su validez y aplicabilidad siempre y cuando se implementen de forma adecuada. De todos ellos sólo ocho métodos han sido validados de forma empírica: el rompecabezas, el modelo CIRC, aprendiendo juntos y solos, grupo de investigación, modelo TAI, modelo STAD, controversia constructiva, y modelo TGT, lo que nos lleva a pensar que en este campo hace falta más investigación. Las investigaciones sobre estos métodos demuestran que a la hora de maximizar el rendimiento académico éstos parecen ser los más efectivos. Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre los métodos del AC han sido llevados a cabo por los mismos investigadores que crearon el método, lo que puede influir los resultados del mismo en su beneficio. Éste es otro argumento por el que se consideran necesarias más investigaciones en el campo por investigadores independientes.

Como resumen, para facilitar una visualización integral de los métodos, ofrecemos un recuadro que, además de los elementos aportados por Casal (2005), recoge los datos de la tabla presentada por Marcos (2006: 9-10). A diferencia de Casal (2005), que formalizó su clasificación de acuerdo con la plataforma para conseguir la cooperación, Marcos (2006) prefirió una disposición cronológica que compartimos. Sin embargo, Casal (2005) se refirió a los guiones de aprendizaje y enseñanza cooperativos formulados por Dansereau, que no los señaló Marcos (2006). Igualmente, Marcos (2006) incluyó la controversia constructiva de

Johnson y Johnson, que Casal (2005) (aunque la analizó en su texto), no reflejó en su propuesta global mencionada. Así, intentamos recoger la información de ambas propuestas en la tabla 3 que presentamos.

No.	Método	Reconocido en inglés por		Basado en	Época en que aparece	Diseñador
		Nombre	Sigla			
1	Aprendiendo juntos	<i>Learning Together</i>	-	Aprendizaje en equipos	Mediados de los 60	Johnson y Johnson
2	Equipos y juegos de torneo	<i>Teams-Games-Tournaments</i>	TGT	Aprendizaje en equipos	Principios de los 70	DeVries y Edwards
3	Investigación de grupo	<i>Group Investigation</i>	-	Especialización de la tarea	Mediados de los 70	Sharan y Sharan
4	Controversia constructiva	<i>Constructive Controversy</i>	-	Aprendizaje en equipos	Mediados de los 70	Johnson y Johnson
5	Rompecabezas	<i>Jigsaw</i>	-	Especialización de la tarea	Finales de los 70	Aronson <i>et al.</i>
6	Equipos y divisiones de rendimiento	<i>Teams-Achievement Divisions</i>	STAD	Aprendizaje en equipos	Finales de los 70	Slavin <i>et al.</i>
7	Instrucción compleja	<i>Complex Instruction</i>	-	Especialización de la tarea	Principios de los 80	Cohen
8	Individualización asistida en equipo	<i>Team-Assisted Individualization</i>	TAI	Aprendizaje en equipos	Principios de los 80	Slavin <i>et al.</i>
9	Enfoque estructural para el aprendizaje cooperativo	<i>The Structural Approach to Cooperative Learning</i>	-	Especialización de la tarea	Mediados de los 80	Kagan
10	Lectura y escritura cooperativa integrada	<i>Cooperative Integrated Reading and Composition</i>	CIRC	Aprendizaje en equipos	Finales de los 80	Stevens, Slavin <i>et al.</i>
11	Guiones de aprendizaje y enseñanza cooperativos	<i>Cooperative Learning and Teaching Scripts</i>	-	Guiones de aprendizaje	Finales de los 80	Dansereau

Tabla 3. Clasificación de los métodos de aprendizaje cooperativo según sus diseñadores.  
(Fuente: creación propia a partir de las propuestas de Casal, 2005 y Marcos, 2006).

De acuerdo con Cassany (2006a: 23), estos métodos indicados, podrán ser puestos en práctica: «cuando el grupo se ha convertido en equipo y ya está listo para la cooperación», recordemos la tabla presentada por este autor (transcrita en el epígrafe 2.4.5) donde compara un grupo y un equipo en cuanto a la integración, duración, liderazgo, interdependencia, formación y evaluación. Por tal motivo, el propio autor advirtió que deben seguirse unos pasos preliminares (explicados en el capítulo 2), los cuales garantizarán la preparación adecuada de los/as aprendices, entre los que se encuentran la formación de los grupos y construcción de la identidad, el fomento de las destrezas sociales y el trabajo cooperativo junto a la gestión de aula.

Para resumir este capítulo traeremos a colación una valoración de Cassany (2006a: 22), que expresa con exactitud nuestro modo de pensar sobre el aprendizaje cooperativo en los contextos para enseñar español:

Si bien se trata de una metodología desarrollada principalmente para secundaria y no relacionada específicamente con la enseñanza de idiomas, creo que está fuera de toda discusión su interés para el docente de español. Incluso prescindiendo de las aplicaciones formales o radicales para cursos y ciclos completos, el AC resulta sugerente por sus potentes principios pedagógicos y por la riqueza de recursos prácticos. Lo corrobora la segunda edición actualizada del famoso volumen de Richards y Rodgers (2001) sobre enfoques y métodos de enseñanza de idiomas (recientemente traducido al castellano), que incluye entre las diferentes opciones didácticas un capítulo nuevo y monográfico sobre el Aprendizaje Cooperativo de la Lengua.

Según aseguró Kagan (1999: 6): «we need to emphasize thinking skills as well as content, and we must prepare our students to act adaptively in a very broad range of social situations». Por ello, consideramos que una solución ante esta problemática pudiera ser la formación y transferencias de competencias a través del trabajo cooperativo que representen cambios sustanciales del ser humano que, de acuerdo con el MCER, según citan Gómez y Arcos (2007), faciliten una quinta destreza básica de la competencia comunicativa: la interacción o el discurso dialogado. Acerca de este particular, Poblete *et al.* (2003) afirmaron:

La revisión que en estos momentos se está desarrollando desde diversos ámbitos en relación con los actuales perfiles profesionales destaca de forma unánime la competencia de «Trabajo en Equipo» como una competencia interpersonal central, estrechamente relacionada con la actualización de otras competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, como la comunicación eficaz, la resolución de problemas, el desarrollo de proyectos, la negociación, el liderazgo, la orientación al logro, la solidaridad en la diversidad, etc. Esta evidencia reclama la asunción de un trabajo explícito y sistemático de dicha competencia desde las entidades de formación en aras de la calidad de su oferta. Por otra parte, entendemos que el trabajo e investigación desarrollados en el ámbito educativo en torno al trabajo en equipo con los alumnos ha puesto de manifiesto la pertinencia y validez del Aprendizaje Cooperativo como estrategia didáctica que posibilita la adquisición y desarrollo de esta competencia.

En este punto, coincidimos con la cita de la fuente anterior en que si en el ámbito escolar conferimos al enfoque de aprendizaje cooperativo y al trabajo grupal la categoría de estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia de aprendizaje; su aplicación en el aula, pudiera revertir considerables frutos a un mediano y largo plazo en el proceso de formación de individuos competentes en la comunicación (de una o más lenguas), en la profesión y en la vida.

## Capítulo 4. La praxis del aprendizaje cooperativo en el aula: un crisol metodológico

A continuación, intentaremos exponer y considerar otros/as enfoques, metodologías o prácticas pedagógicas que por su efectividad usamos en el aula de español y que, asimismo, se apoyan en las particularidades de un aprendizaje cooperativo y en las posibilidades de transferencia de competencias. Esto hace que la aplicación empírica del enfoque que nos ocupa se convierta en toda una gama de modos de decir, de obrar o de proceder que, por consiguiente, en la praxis pueden integrarse, fusionarse y complementarse más de uno en dependencia de cómo esté planificada la clase, el tipo de tarea, los objetivos, las características del grupo y las diferencias individuales de los/as alumnos/as.

Los/as enfoques, metodologías o prácticas pedagógicas son, por el orden en que serán expuestos, los siguientes: el enfoque comunicativo, la enseñanza por tareas, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la aplicación del juego didáctico, la integración de contenido y lengua extranjera y la atención a las diferencias individuales. Debido a su importancia en el tema que desarrollamos, trataremos de puntualizarlos por separado con el único fin de su estudio. Cada uno de los enfoques, metodologías o prácticas pedagógicas irá precedido de una breve información acerca de su origen, tipologías y principales representantes, así como finalizará con su relación con el aprendizaje cooperativo.

### 4.1. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo ha sido denominado igualmente como enseñanza comunicativa de la lengua, como enfoque funcional o como enfoque nocional/funcional. Conforme con Lorenzo *et al.* (2000: 83), la metodología para el aprendizaje de una lengua sostuvo un cambio sustancial a mediados del siglo XX, a causa del debilitamiento y revisión del método audio/lingual en los Estados Unidos y a la refutación del modelo similar inglés *Situational Language Teaching*. A partir de entonces es cuando se comienza a valorar al lenguaje como un medio de comunicación especial, para relegar a un segundo lugar la visión defendida hasta entonces que lo consideraba como un simple conjunto de estructuras lingüísticas. Así, en el ámbito europeo se creó un fuerte movimiento de expertos/as interesados/as que promovieron la creación de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada.

Como apuntamos en el apartado 3.3, esta nueva perspectiva influyó para que el aprendizaje de una lengua y la competencia comunicativa se relacionaran con los aspectos de la codificación estructural lingüística y, además, con los factores discursivos, sociales y culturales, entre otros. Sobre el particular, Acquaroni (2000: 56) atestiguó:

Pero es a finales de los ochenta y sobre todo, a partir de los noventa cuando se nota la presencia indiscutible de propuestas didácticas comunicativas en Manuales como (Miguel y Sans, 1989, 1995; Borobio, 1992). Con la introducción del concepto de *competencia comunicativa* (Hymes, 1972, y reformulado por Canale, 1983) los objetivos de aprendizaje no se reducen sólo a los propiamente lingüísticos y funcionales, sino que incluyen también conocimientos socioculturales, discursivos y estratégicos.

Ante las necesidades investigativas del Consejo de Europa, Wilkins (1976) propuso la definición de un programa comunicativo que desarrollara una alternativa acorde con la realidad moderna del continente desde el orden económico, político y sociocultural. Se requería no solo dominar un código sino, del igual modo, tener en cuenta las circunstancias que contextualizaban los mensajes. El enfoque comunicativo se presentó con formas y proyectos muy disímiles: su carácter accesible provocó que posturas contrapuestas al propio enfoque se aceptaran, asimismo, porque complementaban el principal objetivo de respetar el desarrollo de la competencia comunicativa. Este es el caso del uso de algunos aspectos estructurales y técnicas como los *drills* y las traducciones, cuando buscaban mejorar la comunicación.

Según han señalado ACTFL (1996) y el MCER (2002), para este enfoque lo sustancial es mantener la tendencia hacia el uso de la lengua con metas expresivas, sin pretender retomar el sentido de método porque solamente le interesa cómo se consigue enseñar y aprender una lengua. Esa naturaleza flexible y abierta hizo que antiguos/as censuradores/as se convirtieran más tarde en sus defensores/as. Como enfoque fue aceptado por muchos/as y expandido por el mundo. Bajo esa perspectiva tan amplia, cualquier tipo de enseñanza que ayudara al alumnado a desarrollar su competencia comunicativa en un contexto real, se consideraba una forma de aprendizaje válida: de aquí su ilimitado alcance, su adaptabilidad y su carácter conciliador.

Caracterizó al enfoque comunicativo una segunda peculiaridad relacionada con las anteriores y es el sincretismo lingüístico. Así, sostuvo dos corrientes (esencialmente opuestas) que Johnson y Johnson (citados por Lorenzo *et al.*, 2000), denominaron como *Strong Communicative Approach* (SCA) y como *Weak Communicative Approach* (WCA). La primera (conocida como tendencia más libre) proponía eliminar las estructuras gramaticales para que el/la propio/a alumno/a generara su programa en dependencia de sus expectativas personales. La segunda (identificada como tendencia más dirigida) se apoyaba en principios estructurales con un núcleo gramatical guiado por nociones y funciones comunicativas.

Aunque no se reconoce un/a diseñador/a, como ocurre con otros métodos, por citar un ejemplo: Lozanov con la Sugestopedia, ni: «podemos hablar de un/a determinado/a autor/a o manual que sea universalmente aceptado/a como autoridad en la materia» (Lorenzo *et al.*, 2000: 84), sí podemos mencionar, de acuerdo con los/as autores/as citados/as, algunos/as exponentes

destacados/as como Wilkins (1976) que se basó en los principios generativos para elaborar el programa nocional/funcional o el programa comunicativo/estructurado. Asimismo, por su parte, Harmer (1982) sostuvo como su propuesta una interesante gradación de las actividades, para comenzar con las comunicativas hasta las no comunicativas, al tener en cuenta criterios como el propósito, el deseo, la variedad en el uso de formas lingüísticas con o sin intervención del/de la profesor/a y el control de materiales. Nunan (1989) consideró la tarea comunicativa como una parte del trabajo de aula que envuelve a los/as discípulos/as para que puedan comprender, usar/manejar, producir o interactuar en la lengua estudiada. Con el anterior planteamiento, este autor esclareció el concepto y el objeto de estudio de la enseñanza por tareas, que trataremos en el apartado 4.2.

El enfoque comunicativo, para superar el nivel oracional defendido por la didáctica de la lengua, consideró al texto o discurso como la unidad real de comunicación. Para la realización objetiva dispuso el foco de atención en el contenido de los géneros textuales que usamos en un contexto determinado, con la finalidad de que el/la receptor/a tratara de extraer todo lo posible de dicho texto para incentivar su competencia comunicativa. No es de extrañar entonces, que Acquaroni (2000: 58) haya expresado: «La comprensión lectora adquiere su verdadera madurez conceptual en el marco teórico del enfoque comunicativo». Así, su ejecución experimental estuvo determinada por propuestas de actividades que partían de los textos y consideraban, además, que la mejor forma de aprender el código era al intentar leer y escribir algo con significado. De aquí que, de acuerdo con Lorenzo *et al.* (2000: 79), este enfoque tuvo presente: «capacitar a los alumnos para expresar y comprender los sistemas semánticos» al ahondar en la secuencia de los contenidos, en la diversidad temática y en el significado. Se debía realizar la labor correctora en la propia práctica sobre el error cometido y la lengua adquirida por el individuo, lo que mostraba el nivel de aprendizaje.

El enfoque comunicativo se distinguió por propulsar una formación general y no un método de enseñanza con instrucciones de clase claramente definidas (Fernández, 1999). Por tal motivo, muchas veces ha sido reconocido por medio de una lista de principios o de requisitos abarcadores que superan las nociones tradicionales, realidad que pudiera explicar la ausencia de manuales citada por Lorenzo *et al.* (2000). De esta manera, los requisitos o principios giran alrededor de una base simplificadora: el/la docente necesita centrar el interés en el/la alumno/a y en sus necesidades comunicativas auténticas, en situaciones reales, para que exista una relación entre la lengua que se enseña en las clases y la que se utiliza fuera del aula, en un contexto real. Es en este punto cuando entra a jugar un papel prominente el aprendizaje cooperativo. Así, las actividades realizadas por el/la aprendiz en las clases basadas en el enfoque

comunicativo, precisan lograr el ambiente idóneo atractivo y motivador para que el aprendizaje fluya, además de prever que: «Para comunicarse hay que verse y mirarse a los ojos», conforme con Fernández (1999: 98). Por tanto, necesitan incluir interacciones en parejas, en grupo e intergrupales en las que se requiriera la negociación y la cooperación entre ellos/as.

Ovejero (1990: 235) subrayó que: «se aprende más enseñando que aprendiendo» y esta es otra variante que ofrece el aprendizaje entre discípulos/as cuando se logra que un/a alumno/a se convierta en el/la «profesor/a» de otro/a y siempre que se experimente entre iguales, es decir, si se logra que aprendan entre sí, esta acción pudiera conllevar, según el propio Ovejero (1990: 235): a «una fuerte implicación en la tarea, una intensa actividad cognitiva mientras lo enseña, unas estrategias de aprendizaje, cognitivas y de procesamiento de la información particularmente activas y de alta calidad». Asimismo, las posibilidades de transferencia se potencian cuando el/la estudiante, para establecer la comunicación, es capaz de activar procesos de comparación de los usos y saberes lingüísticos de que dispone para transferir al nuevo lenguaje el sistema de significados que ya posee basándose en el desarrollo de las estrategias metacognitivas que la contrastación lingüística favorece. Si bien en nuestro estudio, como analizaremos en el capítulo 6, no identificamos cuál de las lenguas que aprenden los/as alumnos/as es la L1 y la L2 entre el español y el inglés (aunque presentan mayor nivel de competencia comunicativa en la lengua española), tenemos en cuenta lo señalado por el MCER (2002) al referirse al concepto de interdependencia entre lenguas planteado por Cummins (1981) cuando enfatizó:

El aprendiz de una lengua extranjera no adquiere dos formas distintas de comunicarse: L1 y L2, sino que las integra ya que las competencias lingüísticas y culturales con respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra y contribuyen a crear una conciencia lingüística, unas destrezas y unas capacidades interculturales.

El Departamento de Educación de California, por ilustrar este aspecto, cuenta con una formación específica en la aplicación del aprendizaje cooperativo para la enseñanza de lenguas. Sobre este recurso han expresado en su sitio virtual:

Academic and language learning requires that students have opportunities to comprehend what they hear and read as well as express themselves in meaningful tasks (McGroarty, 1993). Cooperative learning creates natural, interactive contexts in which students have authentic reasons for listening to one another, asking questions, clarifying issues, and re-stating points of view. Cooperative groups increase opportunities for students to produce and comprehend language and to obtain modeling and feedback from their peers. Much of the value of cooperative learning lies in the way that teamwork encourages students to engage in such high-level thinking skills as analyzing, explaining, synthesizing, and elaborating.



Por eso, convenimos en que a los/as aprendientes de una lengua se les debe proveer oportunidades de interacciones frecuentes y ampliadas; tienen que relacionarse con otros/as en la realización de tareas significativas que requieren el uso de la lengua meta. Con ello, los/as alumnos/as trabajan en pequeños grupos, lo que aumenta el tiempo posible de interacción y de estar expuestos a una comunicación de calidad directa. Esto hace que, más que aprender conscientemente la lengua, los/as estudiantes se comuniquen con eficacia. Así, incluyen actos comunicativos específicos y ponen en juego las funciones y habilidades como pedir una disculpa, poder informarse o buscar una aclaración, comunicar si están de acuerdo o discrepan de algo y el uso de la persuasión en discusiones o conflictos cognitivos o de otra índole.

Los postulados y principios del enfoque comunicativo tienen presente que la acción y el efecto de aprender centrado en el/la alumno/a proporciona la posibilidad de desarrollar destrezas cognitivas, metacognitivas, lingüísticas y sociales. De aquí la coherencia con el punto de vista sociocultural, al considerar como básica a la interacción en el aprendizaje en general que, de esta manera, es esencial en el aprendizaje en cooperación. En definitiva, para que pueda existir la cooperación es imprescindible la comunicación y, esta última, se establecerá óptimamente en una auténtica situación de contribución y ayuda cooperativa. Sobre este particular, Pujolàs (2009: 4) expresó:

Algunas competencias comunicativas: expresar, argumentar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos; escuchar las ideas ajenas; aceptar y realizar críticas constructivas; colocarse en el lugar de otro de forma empática; respetar opiniones distintas a las propias con sensibilidad y espíritu crítico... Algunas competencias sociales: practicar el diálogo y la negociación para resolver conflictos; trabajar en equipo aportando lo que uno sabe junto a lo que saben los demás para resolver juntos problemas comunes... Dificilmente se pueden practicar y, por lo tanto, aprender, estas competencias y otras, si los alumnos no tienen la oportunidad de trabajar juntos, en equipo, dentro de la clase, de forma continuada.

Concluimos el apartado con una apreciación de Landone (2004) que compartimos por su significación en el tema que abordamos: «entre las varias tipologías de trabajo de grupo, puede merecer la pena tomar en consideración el aprendizaje cooperativo, en cuanto se funda en unos principios muy similares a algunos de los fundamentos del enfoque comunicativo».

#### **4.2. Enseñanza por tareas**

La enseñanza por tareas o enfoque por tareas —como además se le conoce cuando nos referimos a todas las acciones intencionadas para conseguir un nivel de competencia y dominio en una lengua— ha sido considerado como una prolongación o una evolución del enfoque comunicativo, ya que ambos atienden al concepto instrumental del lenguaje (Lorenzo *et al.*, 2000). No obstante, el tipo de enseñanza que ahora nos ocupa, plantea invariablemente como

premisa un producto final para la clase denominado «tarea» que se convierte en el objetivo imprescindible, es decir, para que estemos en presencia del enfoque por tarea, no habrá enseñanza ni aprendizaje si no media siempre la realización o el cumplimiento de una acción o actividad concebida como una tarea.

El MCER (2002: XIV), refiriéndose al papel que cumplen las tareas en el uso y el aprendizaje de la lengua, destacó que es: «una de las áreas principales de avance en los últimos años» por su carácter transformador. Entre las definiciones de tarea, aparece ampliamente registrada la de Nunan (1989: 10), quien la entiende como:

A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act.

Este autor creó una metáfora (muy aludida por su imagen tan acertada) que demuestra la importancia que el enfoque por tareas tiene desde el punto de vista metodológico. Según Estaire (2006), la elaboración de programas se ocupa de elegir nuestro destino de viaje, mientras que la metodología se encarga de determinar la ruta que tomaremos para alcanzarlo. La resolución de tareas desempeña un papel tan importante en el aprendizaje de la lengua que el camino se ha vuelto más importante que su destino.

De acuerdo con Nunan (1989), la importancia de la tarea estriba en la posibilidad que ofrece para fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula. Así, Nunan (1991: 281) advirtió:

The pedagogic task is selected with reference to the real world or target task of «giving information in a job interview». Learners are given a model of the target language behavior, as well as specific practice in manipulating key language items. The actual pedagogic task, a simulation, is also consistent with research on the facilitative effects of classroom interaction.

Va más allá de una manipulación de unidades de los niveles de descripción para detenerse en el «camino» o proceso, con el fin de resolver las tareas intermedias (conectadas entre sí por un tema o hilo conductor) que conllevarán al destino o meta, concebido con una gran tarea o colofón. Como en un «viaje» (si seguimos la metáfora de este especialista) solamente conocemos lo que vamos a hacer: «las tareas», pero desconocemos los pormenores y contratiempos que se presentan en el «camino» y que debemos resolver al tener como «ayudantes» a los procesos de comunicación, los contenidos de apoyo lingüísticos y los vacíos de información que precisamos rellenar. Es en este punto y bajo el enfoque de la enseñanza por tareas en que la transferencia de competencias juega un importante papel para que se produzca el encuentro entre los significados y los elementos que trae consigo el/la aprendiz (conjunto de

características cognoscitivas, experienciales y actitudinales previas), que influyen sobre los significados que son contruidos para aprender la lengua, convirtiéndose en un proceso estratégico, es decir, el/la estudiante acomoda y cambia sus estrategias de transferencia lingüística según lo necesite o reclame la propia tarea.

Según Long (en Nunan, 1991: 280): «a task is nothing more or less than the things people do in everyday life». De aquí que concibamos como *task* cualquier acción que realizamos a diario o de forma habitual, pero debe ser seleccionada aquella que motive de manera especial o que posea un evidente interés para los/as alumnos/as. Por eso, es de suma importancia delimitar los contenidos de la lengua necesarios para la comunicación y sus procesos con vistas a que los/as alumnos/as puedan interpretar el sentido de los mensajes relacionados con el significado del discurso y, a la vez, sean capaces de utilizar sus conocimientos previos sobre el contexto en que se desarrolla la comunicación, acorde con la teoría constructivista (expuesta en el apartado 1.2). De igual manera, en todos los casos se debe diseñar cada una de las tareas con ciertas sub-tareas intermedias o pasos de soporte que algunos/as autores/as como Nunan (1991), denominan «tareas facilitadoras» o «de aprendizaje» y otros/as, como Estaire (2006), llaman «de comunicación y de apoyo lingüístico» pues, definitivamente, ayudan a la consecución de la tarea meta o del producto final.

Por todo lo anterior, para Estaire (2006) las tareas de comunicación buscan que el alumnado sea capaz de expresarse, reproducir y comunicarse ya sea de forma oral o escrita en una estructura secuenciada para posibilitar el aprendizaje. Las tareas de apoyo lingüístico, precisamente, se ocupan de los procesos formales de la lengua para afianzar el desempeño de las primeras. Autores/as como Lorenzo, (según cita Casal, 2007: 27), realizan una distinción en las fases del desarrollo de una tarea a partir del objetivo que se persiga en cada etapa. Así, las divide en pre-tarea, tarea y post-tarea. La pre-tarea se dedica a presentar y ajustar la nueva información al conocimiento previo del/de la aprendiz. La tarea se concentra en el contenido. La post-tarea se dirige a la reflexión lingüística. Es trascendental resaltar que todas las tareas, sea cual sea su clasificación, deben estar entrelazadas por el tema y conducir, en toda instancia, a usar la lengua con su valor instrumental para la comunicación, sin detenerse o profundizar en el aspecto formal de la lengua sino para elevar, a toda costa, el aprendizaje de los contenidos académicos o culturales a través de la competencia de la lengua que se aprende.

En este momento es en el que podemos involucrar a los/as discentes en una situación genuina para que puedan interrelacionarse y aprender para utilizar la cooperación. El/la alumno/a se concentra en la resolución de las tareas intermedias o de aprendizaje y es capaz de

llenar vacíos de información junto al resto de los/as compañeros/as. Así, interactúan «cara a cara» al tener en cuenta las grandes posibilidades de información (basadas en el tema abordado) y que concluirán con la elaboración de una tarea final de mayor extensión. Por eso, consideramos que este tipo de enfoque por tareas es un modelo básicamente cooperativo. Los/as alumnos/as aprenden al trabajar y colaborar en grupo.

Zanón (1990) y Martín (2004), al referirse a la misión del/de la educador/a en el enfoque comunicativo por tareas, han expuesto que el/la profesor/a, además de cumplir el rol de ser el/la selector/a de los componentes lingüísticos y el/la responsable de los programas pedagógicos, debe ser el/la defensor/a de centrar la tarea en el significado del mensaje que se quiere transmitir de acuerdo con el tema seleccionado.

Adyacente al valor de aprender la lengua, el trabajo cooperativo, enfatiza la dimensión instrumental y formal del lenguaje, como han requerido el ACTFL (1996) y el MCER (2002). Mientras se interactúa y negocia en el aula, el aprendizaje por tareas fomenta el desarrollo de habilidades asociativas ineludibles para compartir y comunicarse, equitativamente, con grupos de personas diversas. Para eso se pretende una interacción social fructífera entre alumnos/as de grupos heterogéneos, los/as cuales se sientan inmersos/as en tareas cuya realización implique igualdad de oportunidades para todos/as en el colectivo: cada quien recibe de los/as otros/as y, a su vez, tiene el compromiso de aportar a los/as demás, como promueve el aprendizaje cooperativo.

En la enseñanza por tareas se tiene como premisa fundamental que se aprende la lengua practicándola y el fin de la instrucción es la capacidad de comunicarse a través de ella, basándose en su conocimiento y en las destrezas que permitan usarla, esto es, la competencia comunicativa del/de la alumno/a para comportarse de manera eficaz y adecuada en la realización de la tarea (como tratamos en el apartado 3.3). El aprendizaje del código, en este tipo de enfoque por tareas, se convierte en una actividad que alcanza sentido puesto que los elementos lingüísticos que se procuran enseñar y que sean aprendidos, en todo momento, deben estar dispuestos en el mensaje que busca la tarea, convenientemente, contextualizados en un entorno comunicativo (Estaire, 2006). Por lo tanto, se asume que toda tarea (con independencia del tipo que sea), persigue el objetivo general de facilitar la lengua meta y, precisamente, su valor estriba en que los/as aprendices al interaccionar para realizarla, cumplan la intención propuesta. Como aseguró Nunan (1991: 280):

«Task» is therefore assumed to refer to a range of work plans which have the overall purpose of facilitating language learning —from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem- solving or simulations and decision making.

En la tarea, se desarrolla la competencia comunicativa porque está mediada, además de por la propia acción de realizarla, por un conjunto de elementos que tienen que ver con la experiencia social, las necesidades y las motivaciones de los/as alumnos/as (Estaire, 2006). De manera que el enfoque o enseñanza por tareas tiene en el aprendizaje cooperativo su mejor aliado. Al implicar a los/as discentes en torno a la tarea en cuestión que tiene un propósito de comunicación, son incentivados/as a participar contributivamente para comprender o realizar producciones orales y escritas. En colectivo pueden evaluar con espíritu crítico, pero constructivo, el aprender el lenguaje de cada condiscípulo/a y del grupo para reconocer, por tanto, el decisivo papel de este tipo de enseñanza.

Las tareas incitan a la acción cooperativa con una visión muy general del uso y del aprendizaje de la lengua sin desperdiciar los recursos cognitivos, emocionales, volitivos y de las capacidades que el/la aprendiente posee en su carácter de agente social, como se expresa en el MCER (2002: 9) que, por su importancia, hemos citado reiteradamente.

#### ***4.3. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación***

Las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) o las nuevas tecnologías (en adelante NN.TT.) se han convertido en una verdadera revolución para las comunicaciones entre naciones y culturas de todo el mundo. De acuerdo con Cabero (2003), las TIC no se deben concebir solo como útiles transmisores de información, sino más bien como instrumentos de pensamiento y cultura que, cuando interaccionamos con ellos, expanden nuestras habilidades intelectuales y nos sirven para representar y expresar los conocimientos. No es de extrañar que, precisamente, esta esfera del conocimiento forme parte del conjunto de competencias clave para el aprendizaje (expuestas en el capítulo 3), es decir, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como la competencia digital, ya que facilitan la comprensión de los cambios relacionados con el quehacer y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano con el uso y dominio adecuado de la tecnología y la comunicación.

El mundo de las TIC atrae poderosamente la atención de todos/as, que incluye a los/as discentes, por supuesto, y este es un factor sumamente relevante para estimular el aprendizaje. Por eso, la tecnología se ha usado con éxito en el aprendizaje de una lengua y considerables estudios han indicado que puede convertirse en una herramienta didáctica válida y adaptable a las características propias de los nuevos contextos educativos. Una evidencia es el sitio *Educación y Virtualidad*, donde se exponen prácticas didácticas apreciables relacionadas con las TIC. A la par, con la enseñanza de lenguas, entre las que se destaca la investigación realizada

por Hernández *et al.* (2011) quienes recopilaron en un solo trabajo, más de 90 experiencias de innovación educativa vinculadas al empleo de las TIC para aprender las lenguas. Así, los/as estudiosos/as citados/as expresaron que las investigaciones fueron efectuadas con muestras de diferentes edades, niveles, entornos y situaciones de aprendizaje: «no sólo en colegios, institutos y universidades», sino además en otros tipos de instituciones docentes y modalidades educativas que ofrecen una muestra bastante representativa y diversa.

Especial interés nos suscitó el estudio de casos efectuado por Godat (2012) sobre el aprendizaje cooperativo y el uso de la tecnología. Estos fueron explorados dentro de un marco de diseño educacional llamado CoLeCTTE (aprendizaje de colaboración y pensamiento crítico en ambientes realzados por la tecnología) que fue propuesto, revisado y usado a través de tres casos y que probó la eficacia de las NN.TT. en este tipo de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de que se haya demostrado el empuje que para el aprendizaje tiene el uso de las TIC, todavía existen docentes que (por no dominar la tecnología, por no tener acceso a ella o, simplemente, por no haberla incluido en su práctica pedagógica aún) se resisten a aprovechar este magnífico recurso para nuestras clases de lenguas. En igual sentido, Suárez (2010a) citó:

En «The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all - A report on progress» preparado por la Unión Europea en 2008, se constata que «el impacto de las TIC en la educación y la formación todavía no ha sido tan grande como se esperaba a pesar del apoyo político y social que ha tenido». Por otro lado, en otro estudio «Strategies to promote the development of e-competences in the next generation of professionals: European and International trends» de 2009 se afirma que «diez años de esfuerzo constante para mejorar los logros educativos mediante la inversión de enormes cantidades de dinero en TIC, investigaciones actuales evidencian que el acceso y el uso de las TIC no son garantías para una mejora en el rendimiento de los estudiantes». El desarrollo tecnológico sigue su progreso, ...pero hace falta una serie de estrategias no tecnológicas para que la tecnología sea más provechosa al aprendizaje. Desde mi modo de ver, esto se fundaría en apostar por la novedad pedagógica del uso de la tecnología.

Gros (2000) afirmó que los/as autores/as dedicados/as al análisis de la sociedad de la información han opinado que la educación difícilmente puede permanecer al margen del ritmo al que avanzan las TIC. A pesar de ello, y de acuerdo con Suárez (2010a), no siempre son explotadas las posibilidades y la preparación para hacer frente a esta situación es aún escasa. De aquí que sea imperioso educar a los/as profesores/as y a los/as alumnos/as para la sociedad de la información y la comunicación en que vivimos desde edades tempranas, replantear el modelo pedagógico de nuestras escuelas con novedosas opciones de enseñanza como el aprendizaje cooperativo apoyado en las NN.TT. y concienciar a los/as profesores/as de la necesidad de recurrir a las TIC como un instrumento pedagógico en sus clases.

Según Jonassen (1999), las TIC amplían las habilidades cognitivas específicas del/de la discente, ya que debido a su carácter de usuario/a activo/a, procesa conscientemente la información a la que puede acceder y, de acuerdo con las actitudes que asuma y a las destrezas que desarrolle, determinará su competencia con el uso de la tecnología. Cabero (2003) aseguró que para lograr esos objetivos, se necesita cumplir una serie de requisitos como: partir de la construcción del conocimiento y no de una mecanizada reproducción para lograr un aprendizaje significativo, fomentar las prácticas reflexivas y críticas que garanticen la conexión de los hechos sin memorizarlos y usar la evaluación como un elemento de autoanálisis, no como un dispositivo de control. De acuerdo con Jonassen (1999: 218): «las TIC deben destinarse para fomentar, ayudar y facilitar el aprendizaje significativo». Cuando los/as discentes emplean las TIC para, consciente y activamente, procesar información al realizar tareas reales con el fin de construir conocimiento socialmente compartido, aprenden de forma significativa y cooperativa.

Asimismo, conforme con este autor citado, las TIC pueden proporcionar apoyo para el aprendizaje activo, constructivo, intencional y auténtico puesto que los/as estudiantes exploran, investigan y reflexionan acerca de la información procesada en un contexto social e intelectual amplio, para determinar sus propias metas, gestionar y negociar sus actividades para tratar de resolver problemas complejos que pudieran presentarse en el mundo real. Justamente los/as alumnos/as poseen el potencial para poder asumir, según Gros (2000), con gran responsabilidad individual y grupal las tareas que deben acometer apoyados/as en la tecnología, al tiempo que desarrollan las destrezas sociales en grupos reducidos y opinan sobre los procesos del grupo social, objetivos del aprendizaje cooperativo en los que debe enfocarse el/la docente.

Suárez (2010a) aseveró que: «Aprender y cooperar es educar dos veces» y tras profundizar en el uso de las TIC para la enseñanza planteó la cooperación como una condición social de aprendizaje pues, según su teoría, si se coopera se crean situaciones de intercambio que conllevan al aprendizaje necesariamente. De la misma forma, este autor reflexionó acerca de la gestión de ayuda mutua como una acción pedagógica y ofreció formas básicas de orientación docente de cómo añadir valor educativo a la interconexión virtual. En un segundo trabajo, Suárez (2010b: 63), al referirse a las características de la interacción virtual y su relación con la competencia comunicativa, llegó a las siguientes conclusiones:

La interacción implica una competencia comunicacional que está más allá de la conectividad como competencia técnica. Lo significativo del ejercicio de conectividad a la red en la formación virtual estriba en que permite la interacción como acción comunicativa Persona-Máquina-Persona (P-M-P) ...

Por todo lo anteriormente analizado, pensamos que el aprendizaje cooperativo facilita establecer las dinámicas grupales previstas para la organización del trabajo individual, en

parejas, en equipos o con el grupo completo para el uso de las NN.TT. Permite, igualmente, que se designen las responsabilidades concretas a cada cual dentro del grupo que midan el aporte individual y colectivo. Además, como aclaró Suárez (2010a), las tareas de cómo acceder a la información, el manejo de los ordenadores y el uso de las herramientas pueden ser discutidas de forma pactada «cara a cara». Del similar modo, este aprendizaje asistido por el ordenador garantiza el ritmo de las sesiones de clase para combinar períodos activos y pausados. Cabe destacar que las TIC posibilitan la opción de ocupar el tiempo de espera de los/as alumnos/as que terminan primero que los/as demás (Jonassen, 1999). Eso permite atender a las diferencias individuales con ejercicios y prácticas para los/as que necesitan reafirmar algún conocimiento (sobre la base de los errores detectados) y, para los/as más aventajados/as, nos facilita situarles retos con tareas de un elevado nivel de complejidad.

Entre los programas que logran la conjunción de las TIC con el aprendizaje cooperativo de una lengua, podemos nombrar a los reconocidos: «*Webquest*» y «Caza del Tesoro» —que ofrece la web 2.0— que incentivan la investigación de un determinado tema a través de internet y que propician la realización de tareas comunicativas y de apoyo lingüístico de forma cooperativa con el grupo. El correo electrónico y los foros de discusión constituyen importantes herramientas de comunicación y de aprendizaje cooperativo. Otras tareas que ofrecen la oportunidad a los/as alumnos/as de realizar sus propios ejercicios didácticos de carácter lúdico y, con ello, el desarrollo de la creatividad y al aprendizaje son las conocidas: «*Hot potatoes*», «*JClic*», «Rayuela» y «Amnesia, el juego». Estas opciones además de que se convierten en un complemento atractivo para aprender la lengua, establecen un equilibrio entre los ejercicios controlados o cerrados y aquellos que incentivan el uso creativo y personalizado de la lengua. Sin embargo, para que cumplan su cometido, es de suma relevancia tener presente que cada alumno/a cuente con su tarea bien delimitada, así como con las instrucciones precisas para la ejecución de la herramienta tecnológica seleccionada, como ha advertido Gros (2000). Para los objetivos lingüísticos y puramente formales (como los gramaticales) se destinan los espacios que combinan el enfoque deductivo e inductivo, para aprovechar lo que de positivo posee cada uno. «*Puzzlemaker*» garantiza algunas tareas que conllevan a la fijación o memorización visual de cuestiones formales de la lengua como es la ortografía, al atender al discurso escrito con los juegos de letras y palabras.

El/la docente, al dominar el proceso de aprendizaje de la lengua, debe considerar varios elementos, entre ellos: las características particulares del/de la aprendiz, la naturaleza del contenido a presentar, la competencia que se debe desarrollar y el tipo de instrumento multimedia que se proyecta utilizar, al tomar en cuenta las alternativas que este recurso



didáctico oferta (imágenes, texto, gráficos, audiovisuales) como herramienta muy pertinente para coadyuvar al proceso de aprendizaje de la lengua que estudian. Analizado así, este enfoque puede potenciar el desarrollo de la transferencia de estrategias metacognitivas y metalingüísticas pues, según Cummins (1981), el/la aprendiz puede transferir las destrezas adquiridas en el uso de estrategias que le sirven para interiorizar las palabras, corroborar su significado y comprobar lo aprendido, objetivos que pudieran ser cumplidos a través de los diferentes recursos que ofrecen las TIC. De aquí que en esta potencialidad virtual para la interacción que viabiliza la informática como un mediador en el aprendizaje, puede ofrecer igualmente la posibilidad de asistir a otros/as y ayudarlos/as a desarrollar la ZDP, como bien se señala desde la perspectiva sociocultural (analizada en el apartado 1.1).

La participación activa para reconocer patrones y practicar las habilidades en la lengua auxiliándose de las NN.TT., enfatiza la autoconfianza y la colaboración recíproca de los/as alumnos/as en el aprendizaje de la lengua. Suárez (2010b: 63) expresó al respecto:

El aprendizaje cooperativo es un tipo concreto de colaboración, una forma definida de acción pedagógica y, por ello, susceptible funcionalmente de ser reconocida por sus elementos constituyentes en la formación virtual. No obstante, el ejercicio cooperativo en la formación virtual, orientada bajo una estructura de acción pedagógica, estimula el aprendizaje de pautas necesarias para la acción colaborativa.

Es ineludible pues, que la interacción virtual deba contar con el requisito de ser cooperativa y regular cada necesidad de acción colectiva. Además, debe tener definida o visualizada una meta conjunta. Sobre este concepto Suárez (2010b: 63) manifestó: «La interacción basada en una meta común de aprendizaje, como entidad de proximidad psicológica, resulta ser más sustanciosa, educativamente hablando, que la sola conectividad tecnológica». Por ello, cada actividad apoyada en el uso de las TIC debe estar diseñada con vistas a que el/la alumno/a reflexione sobre hipótesis académicas (basadas en el análisis lingüístico) dirigidas hacia un objetivo común. Según Suárez (2010b: 55):

El aprovechamiento educativo de la actual tecnología de mediación social en la formación virtual, debe consentir la existencia de una dimensión pedagógica sustentada, entre otros muchos aspectos, en la promoción de la interacción cooperativa entre alumnos, como condición social de aprendizaje (Suárez, 2004).

Los/as aprendientes deben ser guiados/as para que, ayudándose mutuamente, descubran, autónomamente, lo que precisan conocer para resolver cada tarea cuando usan las TIC y, en consecuencia, el esfuerzo mental que realizan en conjunto garantiza que puedan profundizar y rellenar los vacíos de información aún más desde el punto de vista cognitivo. Llegar por sus propios esfuerzos y con el apoyo de un/a compañero/a en «complicidad» al resultado o construcción del conocimiento, hace que difícilmente sea olvidado lo aprendido, ya que los/as

propios/as alumnos/as logran el descubrimiento a través de su investigación virtual de forma significativa. Sobre el tema de este apartado, Cassany (2010: 37) apuntó:

El desarrollo de las TIC (de las Tecnologías de la Información y la Comunicación) ha multiplicado los contextos de uso de la escritura y ha incrementado su importancia. Al ser el español una gran lingua franca del planeta para muchos ciudadanos de otras lenguas maternas, la enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura en línea en ELE es una urgencia.

Este autor analizó la necesidad de que las TIC asuman un espacio en el aprendizaje de una lengua y, nosotros agregaríamos: «con un enfoque cooperativo» y al desatar procesos que favorezcan las posibilidades de transferencia entre lenguas, puesto que los resultados de su uso y las prácticas lingüísticas reales del alumnado, así lo avalan.

#### ***4.4. Aplicación del juego didáctico***

Sobre el tema del juego y su utilización con un fin pedagógico, Garaigordobil (1995a: 91) ha indicado en su estudio que: «los datos provenientes de numerosos estudios, planteados desde distintos marcos epistemológicos, admiten concluir que el juego, esa actividad por excelencia de la infancia, contribuye de forma relevante al desarrollo integral del niño». Pensamos que no exclusivamente el juego favorece el desarrollo integral del/de la niño/a sino el del ser humano, no importa en qué etapa de su vida se encuentre; que la lúdica didáctica hoy por hoy ocupe un privilegiado lugar en nuestras clases, por su incidencia en el desarrollo intelectual y cognitivo y, por tanto, en el desarrollo del lenguaje, fundamentaría nuestra opinión. De acuerdo con el MCER (2002: 59): «el uso de la lengua para fines lúdicos a menudo desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua, pero no se limita al ámbito educativo».

En palabras de Garaigordobil (1995a), autores/as desde Mujina, Zabalza, Ortega hasta Pellegrini y Galda, le adjudicaron al juego una posición destacada como instrumento de comunicación y socialización Vygotsky y Bruner, por su parte, consideraron que a través de la actividad lúdica se promueve la creatividad y la imaginación; igualmente, Kamii y Devries le atribuyen al juego la posibilidad de la interacción y la cooperación social. Al seguir esta línea, Andreu y García (2000: 121) señalaron:

La relación entre juego y aprendizaje es natural; los verbos «jugar» y «aprender» confluyen. Ambos vocablos consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, deducir, inventar, adivinar y llegar a ganar (...) para pasarlo bien, para avanzar y mejorar.

Por ello, opinamos que, por su naturaleza, el juego ofrece una visión socioconstructivista y cognitiva del aprendizaje lingüístico (a causa de que se aprende si haces cosas donde deben estar implicados/as los/as demás); ayuda a desinhibir (porque no es «en serio», se puede estar

relajado/a y no produce la tensión que pueda provocar una situación cualquiera en el aula); permite la flexibilidad (ya que si cumples la regla «todo vale» y, como todo juego, puede ser susceptible a los cambios o las variaciones según las circunstancias o necesidades) y fomenta la interacción entre los/as aprendices (pues reclama la participación entre todos/as como premisa para que pueda llevarse a cabo). Si a ello sumamos la posibilidad real con que cuenta el juego de crear el ambiente propicio para desarrollar la transferencia en los cinco tipos que plantea Cummins (1981), estamos en presencia de un instrumento muy poderoso para la enseñanza de una lengua.

1. De conceptos: porque el/la estudiante conoce cómo funciona y cuál es el significado del proceso de una lengua y puede transferirlo a la otra durante una acción lúdica
2. De estrategias: ya que a partir de un juego se pueden interiorizar mecanismos de memorización y comprobación de lo aprendido, por ejemplo, en una representación teatral
3. De aspectos pragmáticos: debido a que al jugar se pueden transferir conocimientos contextuales sobre la utilización de la lengua y además practicar el uso de los recursos para interpretar los gestos, los ademanes, las mímicas, etc.
4. De elementos lingüísticos específicos: puesto que la transferencia puede ocurrir al basarse en las semejanzas en cuanto a la forma y las expresiones
5. De la conciencia fonológica: pues el/la alumno/a puede transferir que tanto la lengua que domina como la que aprende están compuestas por diferentes sonidos

Como afirmaron Moreira y Sousa (2007) ello ocurrió debido a que, a partir de 1970, con el enfoque comunicativo aplicado a la enseñanza de lenguas (como ya hemos examinado), se propició un consenso progresivo de superación de la visión descriptiva de la lengua para dar paso a una concepción donde el/la alumno/a crea y se recrea en el proceso de aprendizaje. Las autoras antes señaladas, según Andreu y García (2000), han expuesto que la psicología cognitiva ha insistido en el papel del juego en el desarrollo personal. Para ello, se fundamentaron en estudios realizados como los de O'Connor y Seymour quienes, según Andreu y García (2000: 123), probaron resultados acerca de la estimulación de la memoria, para afirmar que: «recordamos un 90% de aquello que hacemos, un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos y un 30% de lo que vemos». En esta medida, como el juego es una actividad donde podemos motivar cada uno de los sentidos, es lógico suponer que sea un instrumento muy útil para aprender.

Sobre el juego como estrategia para el aprendizaje, Sánchez (2010: 3) remarcó:

El componente lúdico puede aprovecharse como fuente de recursos estratégicos en cuanto que ofrece numerosas ventajas en el proceso de enseñanza/aprendizaje, puede servirnos de estrategia afectiva puesto que desinhibe, relaja, motiva; de estrategia comunicativa, ya que permite una comunicación real dentro del aula; de estrategia cognitiva porque en el juego habrá que deducir, inferir, formular hipótesis; y de estrategia de memorización cuando el juego consista en repetir una estructura o en sistemas mnemotécnicos para aprender vocabulario, por mencionar algunos ejemplos.

No es de extrañar que lo lúdico en la enseñanza de lenguas cada vez cobre una mayor importancia puesto que favorece y desarrolla la comunicación. Conocemos que son innumerables los tipos de juegos didácticos que actualmente ponemos en práctica en cada momento de la clase que van desde la presentación con técnicas de desinhibición, hasta para organizar una reflexión o evaluación final. Las representaciones teatrales y juegos de roles son un ejemplo clásico. En el momento que el/la alumno/a «representa su mundo» lo conoce, lo entiende, se prepara para enfrentarlo y, al interactuar para lograrlo, amplía sus formas de comunicación y desarrolla su capacidad de cooperación, a la par, que los procesos del desarrollo holístico, cognitivo y socioafectivo.

De acuerdo con Sánchez (2010: 65): «La diversión genera una mayor disposición para el trabajo, capta el interés y la atención hacia el objeto de estudio». En su función socializadora, el juego puede incidir en el desarrollo de conductas con vistas a disponer o «entrenar» para la vida al/a la discente, que aprenda a convivir en armonía, en cooperación con sus semejantes. El juego, así entendido, es una manera de recrearse y de instruirse a la vez; aspecto que le da un matiz muy especial. Precisamente, enseña que hay que asumir la vida con un optimismo responsable y que la alegría de disfrutar puede llevarse al aprendizaje. El mensaje que transmite el juego, por tanto, es que aprender puede ser además algo relajante, positivo y divertido. La actividad lúdica ha sido analizada a la luz de diferentes corrientes o enfoques que (en la gran mayoría de los casos) han encontrado un predominio relevante a las ventajas sobre los inconvenientes de usar el juego como un instrumento más en las clases de lenguas. Entre esos enfoques (citados por Garaigordobil, 1995) podemos mencionar el naturalista, con la defensora Blurton-Jones, que ve el juego como una forma efectiva que puede influir en el ajuste socioemocional de los/as discentes y se apoya en que ejerce una gran influencia sobre los/as estudiantes, pues estos/as «evidencian el significativo papel de esta interacción (del juego) en el desarrollo de actuaciones adaptadas de expresión emocional, en el control de la agresión, y en el aprendizaje de conductas sexuales adecuadas» (Garaigordobil, 1995: 92).

Por su parte, los/as neo-conductistas y los teóricos/as seguidores/as de los enfoques para mejorar el proceso de aprendizaje consideran que el juego cooperativo puede fomentar y

mantener comportamientos deseables al considerar este, de acuerdo con Hoffman (1983: 236): «una fuente de influencia en la percepción de la propia autoeficacia». De esa manera, estas investigaciones han llegado al consenso de que los/as aprendices al interactuar cooperativamente, son capaces de mantener comunicaciones más significativas; verbalizan con eficiencia las ideas, los conceptos y las expresiones; pactan y negocian con los/as otros/as con mayor naturalidad, confianza, coordinación y validez. Garaigordobil (1995b: 93) agregó que los/as psicólogos/as soviéticos/as afirmaron que: «la comunicación en una situación cooperativa entre compañeros/as actúa como contexto intermedio en la interiorización de los procesos psicológicos superiores». Por esta razón, según la autora, se le atribuyó gran importancia a la comunicación que se establece en un juego entre discentes. Potencialmente, «jugar» puede conducir a obtener un resultado positivo en la atención a la gran diversidad que encontramos en nuestras aulas, donde las diferencias individuales conforman un conjunto variado y representativo de disímiles características, desiguales capacidades y heterogéneas limitaciones que debemos enfrentar y encaminar día a día (Moreira y Sousa, 2007).

En conformidad con Garaigordobil (1995a), el juego ha sido fundamental para lograr avances significativos en los/as alumnos/as con necesidades especiales o dificultades en el aprendizaje. Así, la autora expone que para poder vencer o disminuir sus limitaciones y desarrollar o aumentar las capacidades, deben diseñarse instrucciones diferenciadas que auxilien al alumnado entre sí y ello se logra con el aprendizaje cooperativo y la práctica del juego didáctico.

El ser humano es por naturaleza un ente social y, como ha afirmado Fernández (2000), el individuo no actúa de forma aislada sino mediante interacciones mutuas que se aprenden, copian, transmiten y pueden perdurar para toda la vida. Es en este sentido, en el que tanto el aprendizaje cooperativo como el juego, como técnica didáctica, pueden contribuir con sus ventajas con un doble propósito: comunicarse y ser competentes. Podemos afirmar lo anterior porque cooperar y jugar es colaborar, ayudar y contribuir. Justamente, el juego en cooperación consigue fomentar la participación activa de los/as educandos/as, facilita la organización en el ambiente de aula, estima los aportes individuales/grupales de los equipos y logra la reflexión acerca de los valores implícitos en nuestra sociedad. Muchos/as expertos/as y especialistas, como los/as anteriormente señalados/as, avalan estas afirmaciones, pues opinan que con ambas opciones metodológicas fusionadas o complementadas se alcanza una formación en valores tan necesarios para una transformación de las prácticas cualitativamente superiores en cuanto a la participación, la integración, la cooperación y la solidaridad.

Los enfoques comunicativos basados en los juegos de aprendizaje cooperativo pueden centrarse (por su naturaleza) en el uso lingüístico, al tener presentes las necesidades comunicativas del/de la discente, la interacción como herramienta de aprender y la importancia de un favorable y adecuado contexto, como aseguró Velázquez (2006). La lúdica cooperativa (si unimos a los dos conceptos) se basa en principios teóricos de interacción, que consideran el carácter formador y constructivista de competencias como la motivación intrínseca y el auto/concepto, entre otras, a las cuales le atribuyen la cualidad de poder ser desarrolladas a partir de las relaciones sociales e interacciones entre los individuos. De acuerdo con Velázquez (2013), un juego de aprendizaje cooperativo propone que el grupo de «jugadores/as» no compita, sino más bien que se esfuerce por conseguir un objetivo común y, por lo tanto, gana o pierde el grupo. Según Garaigordobil (1995a), con este tipo de juego se busca disminuir las manifestaciones de agresividad, egoísmo, aislamiento e individualismo en los grupos de aprendizaje, al promover actitudes de sensibilización, cooperación, no violencia, comunicación y solidaridad. Por eso, facilitan el acercamiento con los/as otros/as a través de la participación de cada cual, en aras de alcanzar un objetivo común que pertenece por entero al grupo y prevalece sobre las metas personales. En cuanto a la oportunidad de que el/la aprendiz se convierta en un/a promotor/a eficaz y cooperativo/a de su propio aprendizaje y del resto de sus condiscípulos/as, Sánchez (2010: 3) señaló: «Los juegos ofrecen al alumno la posibilidad de convertirse en un ser activo, de practicar la lengua en situaciones reales, de ser creativo con la lengua y de sentirse en un ambiente cómodo y enriquecedor que le proporciona confianza para expresarse».

El uso de lo lúdico y el aprendizaje cooperativo aseguran que los/as estudiantes juntos/as aprendan y jueguen motivados/as, pero sin la presión que genera el competir para alcanzar un resultado (Fernández, 2000). La visión de tal resultado es lograr un éxito compartido, productivo, eficaz y significativo para la competencia comunicativa de todos/as, donde prime el deseo de jugar para aprender y triunfa todo el/la que consiga estos propósitos. Este tipo de aprendizaje organizado a partir del juego, está en contraposición de un aprendizaje individualista, desconfiado, carente de claridad en los objetivos, ausente de comunicación, desprovisto de organización y planeamiento; entre otros aspectos negativos, que pudieran incidir como inconvenientes de un juego cooperativo mal estructurado. Estas dos formas de aprendizaje (el juego y el aprendizaje cooperativo), en algunos casos, pueden complementarse y ser considerados como un solo concepto.

Con todo, a pesar de las similitudes entre ellos, existen algunas diferencias como la apuntada por Velázquez (2006: 14): «actividades lúdicas donde varios equipos cooperan

intragrupalmente para realizar una acción antes o mejor que los otros no podemos considerarlas cooperativas». De acuerdo con el autor, el juego no siempre tiene que conllevar a un aprendizaje didáctico, ni necesariamente está diseñado como una estructura cooperativa que requiera actuar en función de la diversidad de un pequeño grupo (con la intención de aprender unos/as de otros/as responsablemente) y con una evaluación final de comprobación de los objetivos trazados, etc. Tampoco en un entorno de aprendizaje cooperativo tiene que estar presente el juego perentoriamente: infinidad de tareas y acciones para aprender de modo cooperativo se organizan carentes de lúdica. No obstante, de acuerdo con los/as autores/as consultados/as, opinamos que tanto uno como el otro constituyen válidas y productivas propuestas para nuestras clases de lenguas.

#### ***4.5. Aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras***

A partir de los años 90 es cuando cobra extraordinarias fuerzas la enseñanza bilingüe, al contar con innumerables puestas en práctica en Canadá, los Estados Unidos y Europa, que justifican esta modalidad pedagógica (Pérez, 2011). Así, las corrientes filosóficas relacionadas con el campo de la educación (apuntadas en las bases epistemológicas del capítulo 1), se hicieron sentir para reconocer el papel de la lengua en su justo valor de uso como instrumento de comunicación. Esta tendencia creó las condiciones ideológicas para comprender y definir la posición de cada componente que interviene significativamente en el acto comunicativo. En suma, como ya hemos señalado, se concedió al alumnado su carácter protagónico en el proceso de enseñanza/aprendizaje, destinado a desenvolverse socialmente como hacedor de su propio futuro. A la par, a finales del siglo XX, alcanzaron un significado especial las percepciones relativas a las cuestiones pragmáticas y funcionales en un área concreta de estudio, a través del enfoque por tareas, el empleo de las TIC con estos fines didácticos y el desarrollo de estrategias como el aprendizaje cooperativo con vistas a orientar el proceso de instrucción.

Esta nueva concepción propició que el/la alumno/a pudiera actuar como un/a gestor/a social al hacer uso de la lengua y de su competencia comunicativa. Es entonces cuando AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, reconocida en inglés por la sigla CLIL que significa *Content and Language Integrated Learning*), irrumpió como metodología «auxiliadora», capaz de utilizar una lengua foránea para la asimilación de los contenidos de áreas no lingüísticas. De aquí que, asimismo, se conociera por EICLE (Enseñanza Integrada de Contenido y Lengua Extranjera), según aclara Pérez (2011: 2), quien prefiere denominarle así: «porque es más exacto en relación con el conjunto de aspectos que estos programas integran»; es decir, en cómo enseñar el plan curricular y una lengua para incluir «diversas dimensiones: la social y cultural, la educativa, la lingüística y la relacionada con los contenidos de la materia

impartida». Los resultados satisfactorios de la aplicación de esta metodología y las opiniones de los/as expertos/as en el tema como Lorenzo *et al.* (2007 y 2009), hicieron que sus seguidores/as convinieran en que se logran mejorar tanto las competencias del currículo a estudiar como las lingüísticas, ya que ofrece a los/as alumnos/as un contexto más natural (factor clave para el éxito) de aprender la lengua a través de los contenidos que necesitan evaluar y estos, a su vez, son obtenidos gracias a la propia lengua.

En palabras de Muñoz (2007: 25): «CLIL puede proveer un relevante y abundante *input* comprensible, eso puede facilitar el procesamiento tanto formal como el del significado y proporcionar la justificación y la motivación para la producción de la lengua objeto de estudio». Sobre el particular, Smith y Patterson (1998) expresaron que, al involucrar activamente al alumnado en tareas intelectuales demandantes, el profesor crea una necesidad innegable para aprender apropiadamente la lengua. Investigadores como Marsh y Langé (1999) destacaron motivos lingüísticos, educativos y sociales que fundamentaron la importancia de esta metodología y afirmaron que el hecho de que CLIL ofrece la oportunidad de emplear la lengua como un instrumento para el aprendizaje de una lengua extranjera, en lugar de actuar como el foco actual del contexto de aprendizaje, puede ser visto como uno de sus mejores aportes. En igual dirección, conforme a Brewster (2004), en Finlandia algunos estudios en el nivel primario demostraron que CLIL (al reconocer la diversidad y beneficiándose de ella) había estado a la altura del espíritu de estos tiempos y se manifestó como una consecuencia propia de cambio, al referirse al posible desarrollo que se puede conseguir si se tiene en cuenta la heterogeneidad presente en nuestras aulas para enseñar los contenidos a través del uso de una lengua.

La segunda teoría o tendencia filosófica a considerar para esta metodología es la constructivista cognitiva (expuesta en el apartado 1.2). Autores/as como Lorenzo *et al.* (2007) consideraron que el movimiento constructivista facilitaba una connotada fundamentación para el aprendizaje integrado de contenidos y la lengua extranjera ya que, como señaló Met (1998), a diferencia de los modelos tradicionales de instrucción, cuando se logra un enfoque holístico se ayuda a deducir a los/as estudiantes cómo, desde el principio, las partes componen un todo. Esta afirmación es vital para la propia filosofía que defiende el aprendizaje cooperativo debido a que, por esencia, el grupo es el todo y las partes sus miembros, y para que el todo (el grupo) aprenda, necesita que sus partes (cada alumno/a) cumpla igual cometido. En torno al tema que nos ocupa, Casal (2007: 59) argumentó:

Finally, providing and receiving help from other classmates may also be very effective in order to actively construct knowledge in educational contexts. Webb (1989: 2) discusses the elements needed for help to be efficient: 1) help must be relevant; 2) the helper must stay at the same cognitive level as the student needing help; 3) help must



be offered soon after the student has asked a question or made a mistake; 4) the student being helped needs to really understand the explanation; 5) the student in need of help must be willing to accept this help.

De acuerdo con Brewster (2004) y Lorenzo *et al.* (2007), la teoría constructivista, cooperativa por naturaleza, permite en la práctica una participación más activa y colaborativa por parte de los/as alumnos/as, incorpora la enseñanza centrada como un proceso social, aumenta el potencial para tener en cuenta diferentes estilos de aprendizaje (aspecto que ayuda a descubrir el talento de los/as educandos/as). Definitivamente, esta teoría constructivista conduce al desarrollo de la independencia y autonomía de los/as alumnos/as a través del trabajo individual por una parte y, por otra, al perfeccionamiento de aprender al cooperar y enriquecer entre todos/as el resultado cuando se trabaja en parejas o en grupos, como bien propone el aprendizaje cooperativo. De la misma forma, este enfoque puede potenciar el desarrollo de la transferencia siempre que la lengua y los contenidos escolares resulten accesibles al alumnado, pues al adaptar el currículo al nivel de su dominio lingüístico o al proporcionarle una formación en la lengua de forma intensiva que considere la competencia académica, se propician las condiciones para que ocurra el proceso de transferencia como soporte para la aplicación del currículo integrado en la enseñanza de lenguas.

Del mismo modo, al referirse a la importancia del enfoque integrado de contenidos y lenguas extranjeras, Marsh (2009: 6) consideró que:

Ofrece entornos que permiten tanto la exposición al idioma objetivo como oportunidades para que el aprendiz utilice ese idioma con sentido. Se argumenta que se trata de un nivel de realismo mucho más difícil de lograr en una clase de idioma extranjero de lo que podría parecer. No importa lo comunicativas que sean las actividades que se desarrollen durante la clase de idiomas, a menudo existe un dilema fundamental sobre la artificialidad.

La enseñanza bilingüe (tanto el modelo europeo AICLE como cualquier otro tipo de enseñanza), al igual que el aprendizaje cooperativo, depende para su implementación metodológica de la disposición de variados factores relacionados con la edad de los/as alumnos/as, el nivel escolar, los objetivos propuestos, los intereses y las necesidades referidas a cómo aprender (de los contenidos y de la lengua meta), la diversidad y la peculiaridad del programa, entre otros. Como ya hemos apuntado, se hace perentorio responder a un reclamo pedagógico para estos tiempos que generan exigencias cada vez más elevadas, en cuanto a posibilidades y aspiraciones individuales y grupales de los/as estudiantes. Por ello, la aplicación de un aprendizaje cooperativo para los objetivos de AICLE puede constituir una solución de innovación educativa y de enriquecimiento, debido a la flexibilidad que ambos enfoques permiten para adecuarse a disímiles entornos y situaciones lingüísticas, ya que comparten

objetivos comunes y pueden apoyarse entre sí pues se fundamentan en las mismas bases epistemológicas. Casal (2008: 9) lo explicó de este modo:

The benefits that CLIL derives from cooperative learning are based on theories of learning and teaching. Cooperative learning constitutes the ideal framework for Vygotsky's sociocultural theory, constructivism, humanistic psychology and group dynamics. Each embodies a different dimension of learning and teaching present in any classroom.

De la misma forma, la autora agregó que el enfoque estructural de Kagan (explicado en el epígrafe 3.5.1) que pertenece a los métodos basados en la especialización de la tarea, ha sido descrito como un posible procedimiento para introducir esta orientación de cooperación en contextos de AICLE. Según Casal (2008), las estructuras diseñadas por Kagan cuentan con el material docente necesario y suficiente para enseñar, por lo que constituyen una modalidad válida donde el contenido y la lengua extranjera pueden ser integrados con éxito.

Finalizamos el apartado con una aseveración de los autores De Ávila, Duncan y Navarrete (en Trujillo, 2006a: 17), que expresaron que el aprendizaje cooperativo trabaja a la par de AICLE, al ser igualmente el primero: «una herramienta de integración de la lengua y los contenidos curriculares»; por lo que puede aportarle las destrezas de instrucción necesarias para aprender tanto los contenidos como la lengua extranjera de forma cooperativa.

#### ***4.6. Nuestro reto cotidiano: la atención a las diferencias individuales***

La generalidad de las variaciones significativas del comportamiento humano es causada por las diferencias básicas en el modo que las personas eligen para percibir y evaluar el mundo que les rodea. Es aquí donde cobra vida la polaridad de la categoría único/diverso: el individuo posee la dual cualidad de ser personal, exclusivo y, a la vez, diferente al resto de sus semejantes, conforme con la postura humanística analizada en el capítulo 1.

La necesidad por atender las diferencias individuales de los/as discentes, según Gallego (2009), parte de los estudios realizados por Galton, Binet, Henri y Simon (desde antes de la década de los años 30) con sus primeros test que aspiraban a medir la inteligencia. Posteriormente, Allport y Odbert en 1936, intentaron registrar todas aquellas características que tuvieran que ver con las diferencias individuales. Ya para finales de la década de los 50, Anastasi publicó su compilación titulada *Differential Psychology*. Actualmente continúan los estudios en esta esfera liderados por la *International Society for the Study of Individual Differences* y las publicaciones especializadas como las revistas *Personality and Individual Differences* e *Intelligence*, entre otras, como señaló Gallego (2009).

Pujolàs (2009), al igual que el MCER (2002), reconoce distintos rasgos o factores del sujeto para referirse a las diferencias individuales relacionadas con las competencias generales y comunicativas como la personalidad, la inteligencia, las motivaciones, las aptitudes, los valores, los intereses, las emociones, las capacidades, las habilidades, el estatus socioeconómico, los estilos cognitivos y algunos elementos culturales. La modificación de los esquemas del conocimiento, producida por la realización de aprendizajes significativos, se relaciona directamente con la funcionalidad del aprendizaje obtenido, esto es, con la posibilidad de transferir (según la hipótesis de la transferencia de la interdependencia de Cummins, 1981) y de utilizar lo aprendido para afrontar situaciones nuevas y realizar nuevos aprendizajes. Así, el grado en el que los/as estudiantes emplean la transferencia puede ser asimismo una diferencia individual en su aprendizaje, ya que sus conocimientos previos deben influir mientras puedan ser activadas las destrezas y recursos de cada individuo para el aprendizaje y para los procesos académicos.

El tema y la atención de las diferencias individuales de los/as alumnos/as comienza a ser de interés para aprender una lengua, como aseguró Skehan (1989), hacia las décadas de los años 60 y 70, debido a la necesidad de realizar un adecuado análisis acerca de los factores que intervienen en la capacidad y en la motivación para aprender lenguas. Asimismo, fueron establecidos como esenciales los estilos de aprendizaje y las estrategias para asumir el trabajo diferenciado con los/as aprendices (de acuerdo con sus características específicas) sobre la base de la labor personalizada o en pequeños grupos. Al respecto, Pujolàs (2009: 5) ha señalado que existen tres vías de trabajo para que alumnos/as diferentes puedan aprender juntos/as y son:

La enseñanza personalizada (que se ajuste a las características personales de cada uno de los estudiantes). La autonomía de los estudiantes (que sepan aprender de una forma cuanto más autónoma mejor). La estructuración cooperativa del aprendizaje (que los estudiantes se ayuden mutuamente a aprender). Son los tres puntales de un dispositivo pedagógico complejo que permite atender juntos a alumnos diferentes.

De esta suerte, en nuestras clases de español, al conocer las diferencias individuales, podemos distinguir los aspectos sobre los cuales incidir para apoyar la acción y el efecto de aprender de los/as discentes, estamos en condiciones de planificar acciones educativas y contamos con los elementos suficientes para aplicar estrategias dirigidas a esos fines. Así, conforme con Skehan (1989), una ayuda de incalculable valor es, obviamente, el reconocimiento y atención a las diferencias individuales ya que ello permite apoyar los puntos fuertes o talentos que: «descubramos» en los/as alumnos/as y proponer un conjunto de variadas acciones o tareas que promuevan su desarrollo. Con estas opciones, según aclararon Voltz *et al.* (2010), el/la aprendiz estimula y enriquece sus conocimientos y habilidades, que pudieran

aflorar con una atención diferenciada y personalizada —apoyada en el proceso de interacción con los/as demás miembros del grupo social—, al producir un cambio cuantitativo y cualitativo favorable en la formación de su competencia comunicativa.

Es por todo lo expresado que, aunque reconocemos que la atención a las diferencias individuales no constituye una metodología o enfoque genérico como los estudiados, consideramos que como parte de la dinámica de aula el/la profesor/a de una lengua necesita lograr una apropiada coherencia entre los elementos del diseño de su estrategia didáctica y las diferencias individuales de sus aprendientes, apoyándose en el enfoque cooperativo. La pluralidad en el estilo de aprendizaje de los/as discentes y los programas educativos deben ser concebidos en interacción y, metodológicamente, sobre los/as aprendices debe recaer la posibilidad de asumir las características desiguales del alumnado en el proyecto pedagógico para, en consecuencia, concebir una instrucción diferenciada dirigida hacia un aprendizaje significativo de la lengua por parte de los/as alumnos/as. En este sentido, Voltz *et al.* (2010) afirmaron:

The key to success in diverse classrooms is selecting and implementing powerful instructional methods that simultaneously address a variety of different learning needs. Some of the methods that have worked well within our classrooms include multiple intelligences, cooperative learning, tiered lessons, learning centers, and graphic organizers.

Casal (2005: 12), expuso: «La teoría humanística de Rogers incorpora a las técnicas de aprendizaje cooperativo el reconocimiento de las diferencias individuales, aceptándolas todas como válidas». Al referirse a las diversas formas de asimilación y de interpretación de cada estudiante, la autora agregó que la actividad en cooperación permite compararlas y, de esta suerte, modificar actitudes y estrategias. Es ese el motivo por el que pensamos que el/la profesor/a de lenguas, debe imponerse como meta la búsqueda de prácticas didácticas que se enfoquen, justamente, en la eventualidad de incidir o satisfacer, en la medida posible, las distintas necesidades de conocimiento que encuentra en sus clases, mediante la instrucción de carácter diferenciado y auxiliándose del aprendizaje cooperativo.

Por su parte, Huitt (1997) aseguró que entre la variedad de diferencias individuales que requieren atender los/as profesores/as, deben priorizar las que conciernen a las capacidades académicas, las que se relacionan con los niveles de logros, el género, estilos de aprendizaje y aquellas que se vinculan con la pertenencia étnica y con la cultura de los/as escolares. Acorde con este autor, existen tres modos distintos para tratar las diferencias individuales de los/as estudiantes y desarrollar actividades en la clase. El primero, cuando los/as discentes son tomados/as en cuenta como parte del propio proceso de enseñanza/aprendizaje. El segundo, si

se proporciona alguna modalidad de agrupación entre los/as alumnos/as con algún objetivo previsto. El tercero, cuando se pueden modificar las condiciones dentro de las cuales ocurre la instrucción en el aula. Huitt (1997) señaló como destacado el hecho de que el aprendizaje cooperativo sea un importante ejemplo de la segunda opción, ya que afirmó al referirse a las oportunidades que brinda de acuerdo con las demandas: «In my opinion, cooperative learning is one of the best researched educational innovations of the last two decades. When implemented properly, it can have dramatic effects on student achievement».

Ya en este punto, podemos suponer que el aprendizaje cooperativo es el idóneo para alcanzar los objetivos propuestos en contextos multiculturales y diversos como los que enfrentamos día a día. La acción y el efecto de aprender con este enfoque pueden fortalecer y contribuir al trabajo de atención a las diferencias individuales y al mejor desempeño del papel a realizar por cada alumno/a y su grupo (Agüero, 2009).

En los capítulos 3 y 4, hemos manifestado la posibilidad que ofrece el aprendizaje cooperativo para manejar la diversidad que encontramos en nuestras clases de lenguas y las formas en que esa heterogeneidad contribuye al aprendizaje. Al proponernos atender las diferencias individuales de nuestros/as alumnos/as, podemos hallar una fuente inagotable de estrategias y procedimientos que coadyuven a desarrollar modos de aprender en cooperación. De esta forma, las capacidades y los conocimientos de unos/as, enriquecerán los/as de otros/as, bajo la premisa de que el todo siempre será más que la suma de sus partes. Así, según Agüero (2009), los/as estudiantes alcanzan una mayor calidad en su aprendizaje, para beneficiar la elevación de los diferentes niveles de aceptación individuales y, por supuesto, la cooperación interdependiente con los/as otros/as, que se revierte en una elevación, igualmente, de los estándares de grupo.

Mucho se ha argumentado sobre la necesidad de estudiar las formas y métodos para trabajar con las diferencias individuales de los/as alumnos/as y el modo de cómo evaluarlos/as. Sobre esta cuestión Gallego (2009:364) expresó:

De esta manera, elaborar una evaluación consecuente con las diferencias individuales implica un cambio de perspectiva que valore a los alumnos en términos de superación y evolución personal. Gardner (2001:214) se identifica con metodologías como el Aprendizaje Cooperativo cuando afirma: El conocimiento no tiene por qué ser competitivo. La evaluación tampoco debería serlo. Por ello, hay que apostar por un paradigma cualitativo que permita a los alumnos demostrar lo que saben y pueden hacer en el lenguaje de las inteligencias que les sean más familiares.

En conformidad con la autora citada, especialistas (tanto psicólogos/as como educadores/as) han mostrado una tendencia clara a determinar las diferencias individuales a

partir de rasgos o características de las personas que actúan o se comportan de modo consistente a través de una amplia y variada gama de tareas o situaciones observables y/o medibles en diferentes momentos y escenarios. Sobre la enseñanza de una lengua, particularmente, Skehan (1989) expresó que estudiar y conocer las diferencias individuales de los/as aprendices constituye un reto para el/la profesor/a de lenguas. Otros puntos de vista enfocan el análisis a partir del perfil de rasgos que puedan ser o no diferencialmente relevantes para los distintos individuos. Así, Agüero (2009) señaló a Crombach y Glaser como los responsables de delimitar los planteamientos generales utilizados en el tratamiento educativo de las diferencias individuales, para denominar los siguientes métodos (que expondremos en párrafos delimitados para que faciliten la unidad de la exposición). Según señala Agüero, estos son:

1. Selectivo: es el más usado y reconocido. Proyecta, según la fuente mencionada, que: «el aprendiz debe llegar en el seno del sistema educativo hasta donde le permitan sus aptitudes» (Agüero, 2009) de acuerdo con los objetivos, contenidos y métodos que persiga el sistema educativo para todos/as los/as aprendices en cuestión. Ello implica que no todos/as llegarían hasta los niveles deseados. La filosofía estática de este método que predominara en el terreno psicológico desde los inicios del siglo pasado, queda abolida con la implantación de la escolaridad obligatoria en la mayoría de los países desarrollados. No obstante, existen países con sistemas educativos que todavía propugnan este método como el efectivo. Con la propuesta del aprendizaje cooperativo, según Skehan (1989), muchas de esas aptitudes de los/as alumnos/as serían desarrolladas en el grupo, lo que traería por consecuencia que un mayor número de ellos/as pueda llegar a niveles superiores en el estudio de la lengua.

2. Temporal: establece que los/as aprendientes deben permanecer dentro del sistema educativo: «hasta que consiguen alcanzar estos conocimientos independientemente del tiempo que necesiten para eso» (Agüero, 2009). Este tratamiento referido a la celeridad o ritmo con que el/la discente puede realizar un aprendizaje, puede suponer demoras largas en extremo y de ahí lo difícil de practicar en toda su concepción. Como este tema se relaciona con el tiempo de exposición del/de la alumno/a al ambiente educativo, es crucial ya que se le otorga al tratamiento de las diferencias individuales un matiz situacional, que pudiera responder a las características de aprendizaje en que se ve envuelto el alumnado. De acuerdo con Johnson y Johnson (1998), el aprendizaje cooperativo propugna metas en un tiempo deseable, pero, a la vez posible para todos/as los/as discentes; los/as más rezagados/as en el ritmo de aprendizaje de la lengua que

aprenden contarían con la ayuda del resto del grupo para vencer obstáculos y alcanzar la meta propuesta en el menor tiempo posible.

3. Neutralización: plantea que, como es exactamente el entorno social y cultural quien influye para obstaculizar o acelerar las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as: «el tratamiento educativo debe ir encaminado a compensar e intentar neutralizar los posibles efectos negativos de estas características con anterioridad a que tenga lugar el aprendizaje» (Agüero, 2009). Conforme con estos postulados, la educación es vista como un instrumento de neutralización de las diferencias individuales con intervenciones educativas complementarias que desarrollen destrezas intelectuales, hábitos y actividades que compensen las carencias provocadas por el entorno sociocultural de los/as estudiantes. Como ha aseverado Skehan (1989), el aprendizaje cooperativo puede trabajar en función de estos objetivos de neutralización al promover el talento y habilidades de cada cual, para aportar al grupo en un entorno adecuado de aprendizaje donde prevalezca la interacción, el respeto, la confianza y la ayuda mutua.

4. Adaptación de objetivos: presupone que, a partir de las distintas modalidades de aprendizaje, sustentados en las diferencias individuales de los/as aprendices, se conciben y ajusten objetivos y currículos diferentes. Así, el/la alumno/a puede contar con opciones que respondan a sus capacidades y a sus potenciales intereses. Este método ha sido censurado por las implicaciones al decidir un tipo de enseñanza determinada para un/a discente cuando priman las razones de índole socioeconómica sobre sus características individuales. Si se aplica, se debe hacer un trabajo de orientación vocacional y profesional para no caer en posiciones retrógradas o estáticas: «y en cualquier caso debe prever mecanismos correctores que hagan posible el paso de una rama de enseñanza a otra y asegure la reversibilidad de las elecciones realizadas» (Agüero, 2009). En este sentido, el aprendizaje cooperativo pudiera ser un recurso a tener presente siempre que la adaptación de objetivos y currículos responda, en primera instancia, a las necesidades de las diferencias individuales de los/as alumnos/as, según ha manifestado Huitt (1997).

5. Adaptación de los métodos de enseñanza: se afianza en: «que no es posible definir una acción educativa óptima en términos absolutos sino únicamente en función de las características individuales de los alumnos a los que se aplica» (Agüero, 2009). El principio básico de este método es interaccionado y se fundamenta en relacionar intrínsecamente las diferencias individuales y los tratamientos educativos a la hora de

realizar el diseño y la conducción del aprendizaje. Este método, en nuestra opinión, es el que más se acerca a nuestra realidad pedagógica. Como hemos apuntado, la diversidad presente en las aulas nos obliga y compromete a conocer las diferencias individuales de los/as educandos/as para poder incidir en la satisfacción de sus necesidades en el aprendizaje. Para ello cada método o enfoque utilizado debe responder a un diseño sobre esa premisa.

No obstante, apoyados en los argumentos de Pujolàs (2001) y Velázquez (2013), creemos que sea cual sea el método seleccionado para el tratamiento educativo de las diferencias individuales de los/as discentes con el objeto de ofrecer las oportunidades diversas de desarrollo y seleccionar, cuidadosamente, las estrategias y técnicas específicas de acuerdo con las demandas individuales de los/as educandos/as, todos tendrán en el aprendizaje cooperativo el recurso ideal para trabajar la diversidad.



## Capítulo 5. El estudio de casos

Una vez revisada y analizada la base teórica y la praxis del aprendizaje cooperativo según las fuentes consultadas, nos propusimos iniciar un estudio empírico sobre este enfoque en la enseñanza del español como lengua de herencia (tema en el que profundizaremos en el próximo capítulo) de aprendices del 5.º grado de la educación primaria en Miami, Estados Unidos. Así, de acuerdo con Gaitero (2003), fuimos conscientes de que debíamos enfrentarnos a un fenómeno social que involucraba a un determinado número de participantes —sujetos u objetos de la investigación— que se relacionaban entre sí en un período de tiempo, y en un entorno dado por una realidad socioeducativa y cultural compleja, singular y cambiante. Por ello, comenzamos a reflexionar sobre el posible tipo de análisis que nos convendría ejecutar y, tras una búsqueda de información actualizada, nos convencimos de que el estudio de casos se presentaba como la orientación y la solución ideal para organizar nuestra indagación. Por tal razón, a lo largo de este capítulo teórico descriptivo, trataremos de fundamentar nuestra elección.

### *5.1. Definición y justificación del objeto de estudio*

Según la definición propuesta por Yin (2003), el estudio de casos investiga empíricamente un fenómeno contemporáneo dentro de su propio contexto, aun cuando los límites entre ambos —fenómeno y contexto— no estén claramente determinados. Asimismo, al referirse a la utilidad del estudio de casos como estrategia de investigación, Yin (2003: 1) aseveró:

As a research strategy, the case study is used in many situations to contribute to our knowledge of individual, group, organizational, social, political and related phenomena. Not surprisingly, the case study has been a common research strategy in psychology, sociology, political science, social work (Gilgun, 1994), business (Ghauri & Grouhaug, 2002), and community planning.

Este tipo de estudio, sin embargo, se aleja de la manera tradicional concebida por muchos miembros de la comunidad científica, los cuales tienden a identificarse con los análisis estadísticos y las grandes muestras (Bonache, 1999), con resultados confiables que puedan ser generalizados con la objetividad que confiere un estudio científico no cualitativo. Según Martínez (2010: 167), aún son escasas las investigaciones que demuestren el modo de utilizar el estudio de casos como un efectivo método para realizar análisis empíricos y, sobre este particular, especificó: «ha sido muy cuestionado por algunos autores (Stoeker, 1991; Venkatraman y Grant 1986, Rouse y Daellenbach, 1999; Bower y Wiersema, 1999), quienes consideran que su prestigio es bajo, que no suele considerarse como una buena estrategia...». Igualmente, en el ámbito investigativo, han prevalecido enfoques positivistas que valoran el

estudio de casos como un método carente de objetividad o rigor científico (Campbell y Stanley, 1963 y los/as autores/as mencionados/as con anterioridad por Martínez, 2010); debido, básicamente, a la pobre confiabilidad de sus resultados, a la imposibilidad de la generalización de sus conclusiones (Bonache, 1999 y Arias, 2003) y a la dificultad que puede provocar el manejo y la sistematización de la abundante información obtenida (Villareal y Landeta, 2010).

En conformidad con Sosa (2006: 133-134), otros dos aspectos que pudiéramos adicionar a los ya mencionados —pues se tienden a confundir y restan validez a estos estudios— son:

La asociación de esta herramienta de investigación con el estudio de casos como instrumento pedagógico. La confusión del estudio de casos como herramienta de investigación con el estudio de casos como objeto de enseñanza ha supuesto, en algunas ocasiones, descuidos y falta de sistematización y rigor por parte de los investigadores. La sinonimia con la investigación cualitativa. La metodología del estudio de casos no es sinónimo de investigación cualitativa (Chiva Gómez, 2001), ya que los estudios de casos pueden basarse en cualquier combinación de evidencias cuantitativas y cualitativas, incluso, pueden fundamentarse exclusivamente en evidencias cuantitativas y no tienen que incluir siempre observaciones directas y detalladas como fuente de información.

Los estudios de casos —al igual que otras metodologías de la investigación— pueden servir para propósitos tanto exploratorios, como descriptivos y explicativos y, conjuntamente, logran favorecer efectivamente la construcción y/o el progreso de perspectivas teóricas rigurosas en torno a las organizaciones (Bonache, 1999). Sobre el particular, Stake (1999: 46) planteó: «La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación. De los estudios cualitativos de caso se esperan descripciones abiertas, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples».

Como apuntó Yin (2003), la investigación empírica avanza siempre que vaya acompañada del pensamiento lógico y no es acertada cuando se trata como un simple esfuerzo mecánico. Por eso, acorde con lo que expresó Dilthey (en Martínez, 2004), el método acostumbrado de las humanidades se ha auxiliado de la hermenéutica para poder revelar los significados, descifrar lo mejor posible la palabra y comprender la conducta del ser humano. Por consiguiente, se hace indispensable analizar los hechos específicos, comprender y explicar lo intrínseco, así como recoger de forma selectiva la información de carácter biográfico, de personalidad, de las intenciones y de los valores, lo que hace que el estudio de casos gane en credibilidad y sea reconocido como un importante recurso para la investigación (Stake, 1994).

De acuerdo con Álvarez (2008), en el entorno que investigamos, el pedagógico, autores como Serra (2004), Hamersley y Atkinson (2005) y Velasco y Díaz de Rada (2006) han hecho referencia al concepto de etnografía educativa que permite recoger la información en el campo

estudiado al observar las interacciones de los sujetos en su propio contexto particular. Así, Álvarez (2008: 96) considera dos aspectos básicos para realizar un estudio como el que pretendemos. Estos son: la práctica etnográfica y la reflexión antropológica. La autora citada explica el primero como el «trabajo de campo» y el segundo como la labor reflexiva y personal, principalmente «de gabinete» que acomete el investigador. Sobre el tema, Serra (en Álvarez 2008: 97) expresó:

[...] el término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión).

Por lo anteriormente expuesto sobre el punto de vista etnográfico, creemos que puede aportarnos una descripción cultural completa, que proporcione la interpretación y comprensión del fenómeno al tener en cuenta que nuestra intervención es directa y prolongada en el contexto de estudio, y ello posibilita la observación participante y la descripción reflexiva de manera holística. Según Walker (1983: 45), el estudio de casos: «permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado». Acorde con el autor señalado, el verdadero valor de este tipo de estudio consiste en que se dedica a conocer y a describir todo lo idiosincrático y específico como un proceso legítimo en sí mismo, por lo que se convierte en una exploración intensa y completa.

El estudio de casos no pretende aportar deducciones que puedan ser extendidas. Por el contrario, se pronuncia por entender una realidad y aprender de ella, aunque la fuente constituya una muestra aislada, un caso particular o un ejemplo en acción (Walker, 1983 y Stake, 1994). Así, Walker (1983: 47) enfatizó: «Es el lector quien tiene que preguntarse: ¿Qué existe en ese estudio que yo pueda aplicar a mi propia situación y qué es lo que claramente no se aplica?». El estudio de casos requiere de un/a analista con características específicas, que responda a las exigencias del método. Stake (1999: 43) insistió al decir que este tipo de investigador/a debe intentar: «facilitar la comprensión al lector, ayudar a comprender que las acciones humanas importantes pocas veces tienen una causa simple, y que normalmente no se producen por motivos que se puedan averiguar». Justamente, Stake (1994) subrayó que el estudio de casos es empático y bajo ningún concepto debe ser intervencionista, sino todo lo contrario: para este autor, el/la que investiga debe acometer su tarea de forma reflexiva y paciente. De aquí que, precisemos efectuar este análisis de forma realista, metódica, ordenada y sistemática, para trazar el sendero que nos conduzca y oriente (paso a paso) en la búsqueda de las causas que relacionen, generen o fundamenten las teorías propuestas.

En cuanto a los prototipos de estudio de casos, se han propuesto diversas denominaciones. Murillo (2010), a partir de los trabajos de varios/as autores/as, presentó una clasificación con atención a determinados aspectos. Así, de acuerdo con los objetivos que se persiguen los catalogó en: explicativos, descriptivos y de metodología combinada. En función del número de casos implicados los dividió en: simples y múltiples. De la misma forma, al tener presente el momento en que se realiza la recogida y el análisis integral de los datos Murillo (2010) denominó y dividió a los estudios de casos: en vivo o *post facto*; y analizándolos en correspondencia con el control que posea el/la investigador/a sobre el fenómeno a examinar los clasificó en: diseñados o naturales. Asimismo, planteó conjuntamente, dos modalidades: una al seguir a Stake, que atiende al fin que se persigue con el estudio y los agrupó en: intrínsecos, instrumentales o colectivos; y una segunda variante, de acuerdo con Merriam, que propuso la categorización de: descriptivos, interpretativos o evaluativos para las investigaciones en educación.

Según la clasificación de Stake (2005: 16-17) el estudio de casos instrumental es el que se realiza: «para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio». Pérez (1994: 98) se refirió a los casos de tipo evaluativos como los que: «implican descripción y explicación para llegar a emitir juicios sobre la realidad objeto de estudio». En un mismo sentido, Yin (1989), catalogó los estudios de casos según el número en: único o múltiples; al atender a si usamos una o varias unidades de análisis en: holísticos o encapsulados y, al tener presente el propósito en: exploratorios, ilustrativos, descriptivos o explicativos.

A partir de las categorizaciones anteriores, consideramos el nuestro como un estudio de casos descriptivo, múltiple, en vivo, diseñado e instrumental, con un enfoque holístico. Así, buscamos comprender la naturaleza general de un fenómeno integrador y sistémico como el aprendizaje cooperativo y la transferencia de competencias mediante la descripción empírica y particular de los 6 casos seleccionados, según la replicación lógica de los resultados. De acuerdo con Yacuzzi (2005: 23): «Cuando se trabaja en explicaciones causales, la dinámica operativa lleva a buscar la coincidencia de patrones, que relaciona diversos tipos de información del mismo caso con alguna proposición teórica». Asimismo, debemos conocer la semejanza sistemática entre las variables del aprendizaje cooperativo que coexisten en los casos estudiados y aquellos esquemas que concurren en su entorno.

Cabe subrayar que Yin (2003), entre los aportes que realizó para demostrar la validez del estudio de casos, comparó las disímiles estrategias de investigación con el objetivo de

determinar cuál debe ser la más apropiada en cada situación. Igualmente, tuvo en cuenta las diferencias existentes entre el experimento, la encuesta, la historia, el análisis de archivos y el estudio de casos. De esta manera, al considerar la conveniencia de la utilización de la metodología del estudio de casos con relación a otros métodos, Yin (2003: 1) manifestó: «Each strategy has peculiar advantages and disadvantages, depending on three conditions: (a) the type of research question, (b) the control an investigator has over actual behavioral events, and (c) the focus on contemporary as opposed to historical phenomena». Villareal y Landeta (2010: 5), por su parte, aseguraron:

El estudio de casos como metodología de investigación presenta algunas ventajas frente a otras metodologías que la hacen útil en la investigación científica para determinados objetivos y en ciertas circunstancias, pero también es cierto que inherentes a su metodología se observan algunas debilidades que limitan su potencialidad científica. Sobre estas debilidades numerosos investigadores han presentado en las últimas décadas valiosas contribuciones tendentes a reducir su influencia negativa y a dotar de mayor calidad y rigor científico a esta metodología cada vez más necesaria.

Conforme con Yin (2003: 1): «case studies are the preferred strategy when «how» or «why» questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context». Gadamer (1960), por otro lado, sostuvo que existía una estrecha relación entre lo que acontece realmente y el método (basada en la posibilidad que posee el estudio de casos de efectuar una aproximación minuciosa y precisa de la realidad objeto de estudio) cuando se trata de mostrar la naturaleza del fenómeno a nivel teórico/metodológico, convirtiéndose en un severo crítico de los enfoques modernos que buscan diseñar el procedimiento de las ciencias sociales y humanísticas a partir del patrón usado para otras ciencias. Este aspecto, en su opinión, despoja a la investigación empírica de la posibilidad de expresar e interpretar la universalización de un fenómeno desde una óptica específica, personal y en toda su riqueza multidimensional. Sobre el tema, Jiménez (2000) consideró:

La metodología no debe seguir siendo una especialidad separada que aísla método y objeto y reduce la construcción teórica a una rutinaria manipulación técnica de observaciones empíricas. Hay que asumir la complejidad social en forma equivalente y saber que el análisis empírico no puede sustituir la reflexión crítica y el análisis teórico. El investigador cualitativo está implicado en la vida social y por eso debe asumir su rol como crítico cultural.

El estudio de casos como método permite este tipo de análisis, por cuanto inquiriere lo que concretamente puede ser aportado de un hecho único (Stake 1994) y, asimismo, en su afán de explicar y documentar esa especificidad, posibilita conectar con la experiencia de la audiencia a la que va dirigido el informe (Walker 1983). De aquí que Eisenhardt (1989) concibió

el estudio de casos contemporáneo como una estrategia de investigación destinada a comprender y a explicar las dinámicas presentes en contextos singulares.

Ya en la rama que nos ocupa, la del aprendizaje, nos remitiremos al *Diccionario de las Ciencias de la Educación* que, sobre la implementación y uso del estudio de casos, expresa lo siguiente:

En el campo de la investigación pedagógica comienza a introducirse como pujanza como paradigma de investigación, tal como lo demuestra la amplitud de los estudios realizados en los últimos años. Son conocidos, en este sentido, los Kazdin y Kratochwill, que intentan la posibilidad de entroncar este enfoque metodológico con diseños temporales. La utilidad de este nuevo diseño, que significa o puede significar una ruptura con los diseños tradicionales de grupo, parece dar inicio en términos educativos en los campos del diagnóstico de dificultades de aprendizaje, en la orientación escolar, en el «training-groups», así como en todo el amplio campo de la investigación experimental que puede servir de base para la formación de psicólogos, sociólogos y pedagogos.

Si aplicamos la tesis de Gadamer (1960) al estudio de casos particular referido al aprendizaje cooperativo, partimos del presupuesto de que nos enfrentamos a un fenómeno socioeducativo determinado que se encuentra insertado en su contexto, inmerso en su propia realidad histórica y cultural, que pretendemos describir e interpretar lo mejor posible. Precisamente, según Bautista y Jiménez (en Paredes, 1998: 33-34), con un estudio de casos podemos examinar: «las dimensiones personales de los alumnos, los aspectos metodológicos, la organización del aula y agrupamiento de alumnos, y las características y contextualización de las tareas», además de relacionar cada una de estas variables pues: «todas tienen como preocupación afrontar las situaciones de la interacción en el aula con acciones que tengan sentido y significado para los alumnos». Igualmente, Grossman (en Paredes, 1998: 32-33), afirmó:

El estudio de caso viene siendo la técnica a la que se concede más importancia en la investigación educativa sobre conocimiento práctico de los maestros a la hora de ilustrar un fenómeno tan complejo como es la práctica educativa, porque su lectura ofrece una vía para dotar de sentido la práctica individual de los maestros, que pueden aprender de estas narraciones a través de la reflexión sobre circunstancias similares de su propia práctica.

Fundamentamos, además, la elección del estudio de casos como metodología en premisas de índole ontológica y epistemológica ya que, en nuestra doble función de investigadora y docente, debemos indagar sobre la naturaleza de una situación social y educativa que procuramos comprender y detallar en su contexto a partir de nuestro modo de pensar o de sentir, y no al objeto en sí mismo. Los actores de la acción son los/as discentes participantes en el aprendizaje, entendidos/as como seres sociales que actúan e interactúan en un ambiente cooperativo al ser portadores/as de su propia subjetividad (Guba, 1991). Este

binomio formado por la profesora/investigadora y el alumnado/objeto de análisis, configura una experiencia social percibida en un ambiente definido por la intencionalidad y el propósito del estudio. De manera que, en nuestro trabajo intentamos distinguir entre la relación dialógica (profesora/alumnado) y las prácticas situadas en un contexto determinado (Jiménez, 2000), es decir, entre lo objetivo —entendido como la realidad observable— y lo subjetivo —a saber, la forma que usa el/la investigador/a para interpretar lo observado—, al diferenciar la correlación investigadora y población explorada.

Pretendemos, además, desde nuestra perspectiva combinar el quehacer concreto del alumnado (lo objetivo) con sus testimonios individuales (lo subjetivo), para enriquecer la información que aporta la contextualización histórica (porque es en el momento en que se produce), social (puesto que sucede en un entorno colaborativo) y educativa (ya que versa sobre el aprendizaje) en un ámbito escolar. En este sentido, estamos interesados en explicar el cómo y el porqué de este fenómeno contemporáneo (el aprendizaje cooperativo) —auxiliado por la posibilidad de la transferencias de competencias como la comprensión lectora entre las lenguas (español e inglés)— puede ayudar como un efectivo y significativo instrumento en la enseñanza del español para mejorar el rendimiento escolar medible en los exámenes estatales de inglés (que explicaremos en el epígrafe 6.4.6) y, asimismo, cómo puede enriquecer la formación integral del alumnado. De acuerdo con Jiménez (2000) precisamos, por tanto, adoptar una actitud crítica sobre los presupuestos ideológicos y epistemológicos de la investigación y, del mismo modo, requerimos mantener una cautelosa perspectiva acerca de nuestras propias referencias subjetivas, intersubjetivas y preceptivas, con el fin de captar cuidadosamente los significados sociales.

Por lo indicado en párrafos precedentes, el dispositivo procedimental del trabajo se cimienta en el marco de un enfoque descriptivo, etnográfico y naturalista que, a la par, sea sistemático y mixto. Inexcusablemente, desde el punto de vista del método, lo cuantitativo y lo cualitativo se complementan en el instante de puntualizar, interpretar o aclarar cada actuación o experiencia en el campo de acción. En esta misma línea, como han aseverado Stake (1999) y Bonache (1999), si bien es cierto que la naturaleza compleja y sistémica de los fenómenos sociales demanda un análisis mayoritariamente cualitativo, ello no elimina la posibilidad del uso de técnicas y procedimientos cuantitativos. Al respecto, Stake (1995: 36) argumentó:

Science can deal with these personal and situational moments but most «human scientists» prefer to study aggregates of populations rather than the uniquenesses of individual lives. This distinction between quantitative and qualitative methods is a matter of emphasis—for both are mixtures. In each ethnographic or naturalistic or phenomenological or hermeneutic or holistic study (i.e., in each qualitative study), enumeration and recognition of differences-in-amount have prominent places. And in

each statistical survey and controlled experiment (i.e., in quantitative study), natural-language description and researcher interpretation are important.

Así, en su dimensión cualitativa, como el propósito de nuestra tesis es captar y describir la realidad del aprendizaje cooperativo, nos apoyamos en el presupuesto fenomenológico y en la hermenéutica social, entendida esta última, de acuerdo con Kockelman (en Martínez, 2004), como un método interpretativo que se consuma a través de la práctica interactiva y de la observación directa para comprender y exponer el proceso. En otras palabras: debemos encaminar nuestro esfuerzo en lograr el acercamiento al fenómeno objeto de estudio de forma inductiva (Del Valle, 2007) para que la información obtenida origine las interpretaciones y las explicaciones que garanticen —por medio de la estrategia de la triangulación— los resultados estables, coincidentes y congruentes y, al mismo tiempo, confiables (Ortega, 2008). No obstante, en el orden cuantitativo y de acuerdo con las aserciones de Chiva (en Sosa, 2006), no descartamos asimismo ningún aspecto —convertido en unidades contables— que nos enriquezca o fundamente la visión de las declaraciones o la conducta observable de los/las discentes inmersos/as en su contexto de aprendizaje, de manera deductiva.

Según Álvarez y Jurgenson (en Ortega, 2008: 159), los efectos de autenticidad son usados para probar la validez del método cuantitativo en correlación con la perspectiva cualitativa, donde los resultados contables de lo investigado son valorados como: «una estrategia vinculada al enfoque fenomenológico». De aquí que concibamos la presente tesis desde una óptica holística dual tanto cualitativa como cuantitativa. Por estos motivos, y sin ánimos de debatir o polemizar sobre la preferencia entre los diferentes métodos de investigación, podemos apuntar que, a pesar de que el estudio de casos no ha sido uno de los favorecidos, optamos por este tipo de análisis que en esencia permite, como ningún otro, acercarnos a las acciones socioeducativas, como afirmó Walker (1983).

De acuerdo con Stake (1994), fundamentamos nuestra decisión al considerar la naturaleza social del objeto de la investigación, en un intento de comprender, describir y aproximarnos al contexto real de enseñanza/aprendizaje (entendido como un proceso social dinámico y complejo) que precisamos dilucidar y referir al tiempo que ocurre. De igual modo, esperamos asegurar con este tipo de estudio el rigor y la seriedad necesarios avalados por los procedimientos que incrementen su confiabilidad y su validez (Villarreal y Landeta, 2010). Finalizamos este apartado con la apreciación —que compartimos por su indiscutible vigencia— de Tellis (1997) sobre el valor y el uso del estudio de casos:

Case study is a valuable method of research, with distinctive characteristics that make it ideal for many types of investigations. It can also be used in combination with other



methods. Its use and reliability should make it a more widely used methodology, once its features are better understood by potential researchers.

## ***5.2 Propósito y significación del estudio de casos***

En correspondencia con lo expuesto, queremos dejar explícitamente constancia de que con nuestra investigación intentamos comprender y describir un fenómeno particular: el aprendizaje cooperativo en la enseñanza del español en el 5.º grado del nivel primario. Por eso, la intención del estudio responde a la búsqueda del conocimiento, comprensión e interpretación de dicho proceso dentro de su contexto real, es decir, a través de una investigación de campo que propicie la recopilación de la información. Se puede considerar, por tanto, que nuestra tesis se nutre de una plataforma epistemológica y de las dimensiones de análisis centradas en el aprendizaje cooperativo (expuestas en los primeros capítulos), desde un enfoque metodológico orientado a la descripción e interpretación de las prácticas escolares de los 6 casos seleccionados. Más adelante, en el capítulo 7, nos referiremos a los objetivos de la investigación propiamente dicha que ya expusimos en la introducción del trabajo.

El propósito, a su vez, determina el alcance o la significación del estudio de casos ya que, conforme con Stake (1994), el hecho de iniciar un proceso de indagación exhaustivo, sistemático y reflexivo con el uso y la triangulación de múltiples fuentes de evidencias permite observar y tener en cuenta la problemática con una visión global y empírica. De esta forma, a partir de referencias cuantitativas y/o cualitativas (aportadas por estudios de casos que se han llevado a cabo con relación al aprendizaje cooperativo y que reflejaremos en el apartado 5.3), en su orientación fenomenológica, se puede conducir el estudio por los derroteros que faciliten generar procesos inductivos y deductivos, que nos revelen nuevas relaciones y conceptos vinculados con la evolución del aprendizaje cooperativo como un valioso enfoque de enseñanza.

Según Ovejero (2004), urgen cambios que debe realizar la escuela con vistas a mejorar la sociedad ante los nuevos tiempos. Así, el autor planteó: primero, la necesidad de ampliar la capacidad de la autonomía y el pensamiento crítico de los ciudadanos; segundo, incrementar el grado de apoyo social y optimizar la integración en las redes sociales; y, tercero, mejorar nuestras habilidades para la cooperación al desarrollar nuestros sentimientos y conductas de solidaridad. Si tenemos en cuenta las razones anteriormente expuestas, creemos que la presente tesis doctoral, según expusimos en la introducción, tiene un amplio potencial a partir de diversos ángulos que a continuación intentaremos exponer:

a. Desde una perspectiva académica

El estudio puede aportar evidencias empíricas en las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo y la relación con su eficacia en la enseñanza del español en el 5.º grado. Asimismo, nos permite evaluar los conocimientos conceptuales, procedimentales y conductuales que genera una metodología cooperativa en función del aprendizaje a través de los casos seleccionados. Aunque la lengua española no es una de las asignaturas que se evalúan en los exámenes estatales de inglés, se ha constatado en las entrevistas a los/as expertos/as y, además, se ha demostrado por varias investigaciones (citadas en el capítulo 3) que los/as alumnos/as del nivel primario son capaces de transferir los conceptos y otros aspectos pragmáticos, así como las estrategias de aprendizaje entre las lenguas a las que son expuestos/as (Cummins, 1981). Se tuvo en cuenta para la investigación una de las destrezas básicas para la comprensión lectora (que fue detectada como una de las de mayor dificultad en el distrito escolar): la identificación de la idea principal y de los detalles relevantes (aspecto sobre el que profundizaremos en el apartado 7.3), que puede ayudar al alumnado limitado en cualquiera de las dos lenguas a usar con habilidad dicha competencia y mejorar su desempeño en ambas asignaturas de modo significativo.

b. En cuanto a la importancia social

Como ya han probado investigaciones sobre el enfoque del aprendizaje cooperativo (señaladas en el capítulo 3), la circunstancia de conocer las condiciones en las que se alcanzan mejores resultados, así como las conductas y comportamientos adecuados a potenciar, puede beneficiar las relaciones entre discentes, docentes, familiares y otros miembros de la comunidad educativa. Por otro lado, este tipo de estudio crea un espacio de vínculo social y afectivo entre quien investiga y quienes son objetos de investigación (Stake, 1994), aspecto esencial cuando se trata, como en nuestro caso, de que dicha relación coincide con la de profesora y alumnos/as. De la misma manera, esta correspondencia toma una connotación extra al implicar a la familia, lo que puede revertirse en el estrechamiento de los vínculos de la institución escolar y la comunidad. Igualmente, el hecho de estudiar un fenómeno socioeducativo dentro de una organización escolar, establece las bases para trazar nuevas metas implícitas, como el desarrollo de las competencias específicas y las transversales en los/as discentes, para forjar así las capacidades y las habilidades de respuesta ante los grandes retos sociales (Ovejero 2004), misión suprema de la educación en función de preparar al estudiantado con vistas al éxito en los estudios superiores, en la profesión y en la vida.

### c. Respecto a las implicaciones prácticas

El trabajo permite realizar una primera aproximación que puede servir en el radio de acción estudiado para analizar, profundizar y reflexionar acerca de las metodologías y las estrategias que se llevan a cabo en el ámbito educativo y, con esto, conseguir mejoras dentro de la institución objeto de estudio. Debido a que la profesora/investigadora ofrece las clases en todos los grados del nivel primario, puede valorar desde una perspectiva general las posibles adaptaciones de la experiencia a otras edades particulares. De igual modo, el tema de la investigación puede ser considerado como punto de partida para otros/as profesionales que se propongan realizar estudios similares; quienes, por consiguiente, podrán contar —en el orden metodológico— con un modelo que esboza una teoría expuesta a ser transferida a otros casos, de así considerarlo (Paredes, 1998). Sumamos a ello el poder ofrecer una propuesta práctica recomendada desde el 2010 en los CCSS (que expondremos en el epígrafe 8.5.1), que fue implementada en las escuelas públicas de nuestro estado y de otros 40 de la nación en el curso escolar 2014-2015.

### d. Referente a la pertinencia de la investigación

El tema abordado trata de potenciar en la calidad de una enseñanza que fortalezca la independencia de pensamiento y de acción, combinados con la responsabilidad social; esencialmente en coyunturas globales y situaciones de cambio como las que vivimos en la actualidad. Este aspecto ha sido señalado como preocupación de primer orden por parte del ACTFL (1996) en los Estados Unidos, el MCER (2002) en Europa y por otras organizaciones, organismos e individuos relacionados con la educación a nivel mundial y, en nuestro entorno, por la Oficina de Asuntos de Educación y Cultura del Departamento de Estado de los Estados Unidos que no están conformes solo con la simple transmisión de los conocimientos, sino comprometidos con la misión de formar integralmente a las presentes y futuras generaciones (Casal, 2005), como hemos reflejado en la introducción de nuestro estudio. Conjuntamente, en estos momentos de transición para adoptar los estándares comunes (ya citados como CCSS) en los Estados Unidos, a partir de los niveles de referencia internacionales, constituye un factor esencial estudiar y proponer ideas encaminadas a prepararnos en este sentido. De aquí su actualidad y su puntual conveniencia.

### ***5.3. Estudios de casos en torno al aprendizaje cooperativo***

En correspondencia con los planteamientos de Arzaluz (2005), si analizáramos sucintamente la historia de las investigaciones o los estudios de casos realizados en función del aprendizaje cooperativo, debemos remontarnos a sus inicios encontrados en el ámbito de la medicina y la psicología, donde este tipo de metodología para la investigación era concebido

con un fin descriptivo y didáctico para explicar casos particulares que permitieran comprender un fenómeno dado. En palabras de Arzaluz (2005: 109):

Existe un acuerdo en considerar que el término «estudio de caso» tiene su origen en la investigación médica y psicológica, donde se utiliza para denominar el análisis minucioso de un proceso individual que explica la dinámica y la patología de una enfermedad. Este método supone que es posible conocer un fenómeno partiendo de la explicación intensiva de un solo caso (Becker, 1979: 384).

Sin embargo, de acuerdo con Arzaluz (2005: 109), este tipo de estudio ha sido empleado en el campo de la sociología y: «se supone que es uno de los más antiguos usado para describir y explicar la vida social». A partir de entonces, ha sido objeto de críticas por muchos/as investigadores/as que se pronuncian unos/as a su favor y otros/as en su contra, como analizamos en el apartado 5.1.

En el ámbito educativo y en referencia a los estudios de casos realizados en torno al aprendizaje cooperativo (tanto de procedencia anglosajona como hispana), hemos corroborado que existen diversas investigaciones, artículos y tesis doctorales, encaminados a probar la efectividad del aprendizaje cuando se practica en cooperación, mediante el estudio de caso/s particular/es. Así, hemos localizado informes relacionados con incipientes estudios de casos sobre el aprendizaje cooperativo que, sin denominarle como tal, emplean la metodología de este tipo de investigación al hacer un análisis detallado y al usar diferentes técnicas para recoger la información como, por ejemplo, el efectuado por Collins (1933) con alumnos/as que fueron identificados/as con cierto retraso escolar en una escuela primaria de Georgia, Atlanta, durante los años 1931-32. Posteriormente, según el sitio de la Asociación Internacional para el Estudio de la Cooperación en Educación, conocido por su sigla en inglés IASCE:

During the 1970s, the work of many pioneering educational researchers centered on what we know today as cooperative learning and led to the creation of the IASCE. In 1979, Shlomo Sharan, IASCE's first secretary and later its president, invited educational researchers from all over the world to present their work in Tel Aviv, Israel. Researchers and practitioners came from Australia, the Netherlands, and Canada, the Philippines, Mexico, England, the United States and Israel. They were committed to the democratization of schools and the schools' evolution into learning communities that fostered better student learning, critical thinking, conflict resolution and student self-esteem. Through careful experimental research, these researchers were gathering momentum on the positive effects of cooperation in group work in order to credibly disseminate pedagogical practices that could transform classroom and school environments.

En su artículo destinado a sintetizar las investigaciones dirigidas hacia el tema del aprendizaje cooperativo, Slavin (1995) expuso en análogo sentido:

Small-scale laboratory research on cooperation dates back to the 1920s (see Deutsch 1949; Slavin 1977a); research on specific applications of cooperative learning to the classroom began in the early 1970s. At the time, four research groups, one in Israel and

three in the U.S., began independently to develop and study cooperative learning methods in classroom settings.

Now researchers all over the world are studying practical applications of cooperative learning principles, and many cooperative learning methods have been evaluated in one or more experimental/control comparisons.

Aunque en este análisis el autor no hace referencia directa al estudio de casos como método empleado para investigar los efectos del aprendizaje cooperativo, no exige la valoración o examen cualitativo que conllevan estos estudios experimentales, por lo que podemos inferir que quedan implícitos. Del mismo modo, en el sitio ya mencionado de la IASCE se expone lo siguiente acerca de las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo:

Since 1980, the focus of the research and practice of cooperative learning has evolved. Research continues and has honed the understanding of the effectiveness of specific methods, the application of methods to various contents, and the cultivation of specific kinds of processes and academic performance. Research has also focused on staff development, school organization, and the role of cooperative learning in teacher education. IASCE members have been in the forefront of understanding cooperative learning in many contexts and dimensions.

Sobre el tema, igualmente, acotamos lo que el *National Center for Case Study Teaching in Science of the University at Buffalo*, expresa en su sitio en línea:

Case Studies have a long history in business, law, and medical education. Their use in science education, however, is relatively recent. In our 20 years of working with the method, we have found it to be a powerful pedagogical technique for teaching science. Cases can be used not only to teach scientific concepts and content, but also process skills and critical thinking.

No obstante, tras la revisión de las fuentes de información consultadas, hemos hallado los estudios de casos que organizamos por el año de su presentación, de manera que podamos mostrar qué es lo que se ha hecho con respecto al aprendizaje cooperativo en ese campo. Se debe aclarar que la información de los estudios señalados con un asterisco (\*) fue traducida por la autora de este trabajo.

A continuación, presentamos la recopilación encontrada:

<b>ESTUDIOS DE CASOS EN TORNO AL APRENDIZAJE COOPERATIVO DE 1983 A 2013</b>					
<b>N.º</b>	<b>AÑO</b>	<b>AUTOR/A</b>	<b>INSTITUCIÓN/PAÍS</b>	<b>TEMA/ TÍTULO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>1*</b>	<b>1983</b>	Wu Jiemei	University of Hong Kong, China	Un estudio de la efectividad de la preparación para la interacción del grupo y del desempeño de los estudiantes en situaciones grupales	Los estudios de caso analizaron un trabajo de grupo en la educación, el control y manejo de la clase y el enfoque de aprendizaje en equipo en la enseñanza.
<b>2*</b>	<b>1988</b>	Sharon Kay Roper Hooker	University of Arizona	El aprendizaje cooperativo con cuatro estudiantes dotados y talentosos: Un estudio de caso centrado en las destrezas interpersonales	El trabajo trató sobre un estudio de 4 alumnos talentosos entre los 9 y 10 años de edad, que tomaron parte en las actividades de aprendizaje cooperativo diseñadas durante 1 año.

<b>3*</b>	<b>1994</b>	Richard M. Felder Rebecca Brent	National Science Foundation Division of Undergraduate Education Grant DUE-9354379, U.S.	Estudio de caso: Aprendizaje cooperativo en una secuencia de cursos de Ingeniería Química	Como parte de un estudio longitudinal, el Dr. Felder y el Dr. Brent, profesores de Educación de la Universidad de Carolina del Este, adaptaron o crearon procedimientos para la aplicación del aprendizaje cooperativo en los cursos centrados en resoluciones de problemas cuantitativos.
<b>4*</b>	<b>1995</b>	Mark Hollabaugh	University of Minnesota, U.S.	Problemas de Física a resolver en grupos de aprendizaje cooperativo	Esta tesis doctoral investigó el proceso del argumento de co-construcción en 14 grupos de resolución de problemas en cooperación en un curso introductorio de Física. Los resultados de la investigación proporcionan una buena descripción sobre el tema que, aunque se menciona en la literatura anterior, no había sido descrito de manera sistemática.
<b>5*</b>	<b>1996</b>	Leslie R. Nath Steven Ross Lana Smith	The university of Memphis, U.S.	Un estudio de caso de la implementación de un programa de aprendizaje cooperativo en una escuela del centro de la ciudad	El propósito del presente estudio de caso fue examinar el proceso de implementación de un programa de aprendizaje cooperativo de 9 profesores en 1 escuela primaria durante un año completo. Las medidas cualitativas y cuantitativas incluyen la observación sistemática en el aula, cuestionarios, entrevistas a los maestros y contactos informales con el director y los maestros.
<b>6*</b>	<b>2000</b>	David W. Johnson, Roger T. Johnson, Mary Beth Stanne	University of Minnesota, U.S.	Métodos de aprendizaje cooperativo: un meta-análisis	Una extensa búsqueda halló 164 estudios de investigación de 8 métodos de aprendizaje cooperativo. Los estudios arrojaron 194 parámetros de efectos independientes para representar los logros académicos. Los ocho métodos de aprendizaje cooperativo tuvieron un impacto positivo significativo en el rendimiento estudiantil.
<b>7*</b>	<b>2001</b>	A. MuellerT. Fleming	Journal of Educational Research. U.S.	Aprendizaje Cooperativo: Escuchar cómo los niños trabajan en la escuela	Este estudio de caso etnográfico examinó cómo los profesores pueden estructurar y guiar las experiencias de grupos de aprendizaje de los niños.
<b>8*</b>	<b>2001</b>	Rose M. Ylimaki	University of Wisconsin Madison	Una teoría fundamentada de acciones de colaboración: un estudio multi-caso de la implementación exitosa de la reforma de la alfabetización	El propósito de este estudio fue la construcción de una teoría de las acciones de colaboración que contribuyera, por varias vías, para la exitosa implementación de la reforma.
<b>9*</b>	<b>2002</b>	Sharon McDonough	University of Ballarat	Los adolescentes y el programa de aprendizaje extendido residencial: Un estudio de caso	El objetivo de este estudio fue explorar, a través del uso de un estudio de caso, el impacto de un programa de aprendizaje residencial de ocho semanas sobre el auto-concepto, el aprendizaje y la comprensión de la comunidad entre los participantes adolescentes.
<b>10*</b>	<b>2002</b>	Pina Tarricone Joe Luca	Edith Cowan University, Perth, Australia	El trabajo exitoso en equipo: Un estudio de caso	Este estudio revisó la literatura con el fin de identificar un marco que los educadores pudieran utilizar para ayudar a promover el efectivo trabajo de equipo en sus clases. El estudio de caso se utilizó para investigar dos equipos de estudiantes de último año de multimedia que completan una unidad basada en proyectos, en la que el trabajo en equipo fue un componente esencial e inmerso en un contexto real.

<b>11*</b>	<b>2003</b>	Jennifer Sclater	Concordia University	Aprendices perciben la productividad en un sitio físico y en la red a través de un entorno de aprendizaje colaborativo en línea: un estudio de caso	Este caso de estudio fue una exploración de la eficacia de la colaboración cara a cara y apoyada por el computador. Específicamente se exploran las actitudes del alumno hacia el uso del aprendizaje colaborativo en línea y en el aula en un curso al integrar la tecnología.
<b>12</b>	<b>2003</b>	M <sup>a</sup> Begoña Alfageme González	Universidad de Murcia	Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales. Un estudio de caso	Dos experiencias educativas de trabajo colaborativo, en línea, con estudiantes universitarios de diferentes universidades españolas, al partir de la interrelación de tres conceptos: modelos de enseñanza, aprendizaje colaborativo y trabajo a distancia en redes.
<b>13*</b>	<b>2003</b>	Stephanie G. Pack	West Virginia University	La utilización de la agrupación cooperativa incluido en las aulas de primaria	El uso de los métodos cualitativos de investigación (observaciones, entrevistas, análisis de documentos) en combinación con un elemento cuantitativo (conteo de datos) ayudó a determinar la efectividad del apoyo del maestro a los niños en grupos cooperativos.
<b>14*</b>	<b>2004</b>	Sharon Beavers	Dalton State College, U.S.	Economía de pre-universitario, aprendizaje cooperativo y la prueba de fin de curso— un estudio de caso	El estudio de caso exploró cómo una clase de diversos estudiantes de secundaria respondió a la instrucción para ayudarles a aprender conceptos de Economía. El aprendizaje cooperativo fue seleccionado en este estudio de caso como estrategia de conceptos económicos que se evalúan en la prueba de Ciencias Económicas de fin de curso.
<b>15*</b>	<b>2004</b>	Robyn Baker	Victoria University of Wellington	El aprendizaje cooperativo como un método para reducir la intimidación	Este estudio de caso pre-experimental examinó la intimidación desde una perspectiva contextual. Un programa de aprendizaje cooperativo fue implementado en una clase compuesta por alumnos entre 7 y 8 años para investigar si tal programa podía reducir la intimidación y aumentar las interacciones positivas entre los estudiantes.
<b>16*</b>	<b>2005</b>	Nicoletta Sala	Università Della Svizzera, Italia	Aprendizaje cooperativo y las aplicaciones en la web: Un estudio de caso	El estudio analizó las capacidades cognitivas de 45 estudiantes de la escuela pre-universitaria, mientras que desarrollaban una base de datos (disponible en línea) que contenía las evaluaciones de los estudiantes, a través de un ambiente de aprendizaje cooperativo y del «aprender haciendo».
<b>17*</b>	<b>2005</b>	S. Wichadee	Bangkok University	Los efectos del aprendizaje cooperativo en las destrezas de la lectura de inglés y en las actitudes de los estudiantes de primer año en la Universidad de Bangkok	Los objetivos de esta investigación fueron estudiar los efectos del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de destrezas de la lectura en inglés y analizar las conductas de 40 estudiantes de primer año en BU.
<b>18*</b>	<b>2005</b>	Rachelle D Meyer	Baylor University	El estudio de lección: los efectos en los profesores y en los estudiantes de las escuelas secundarias urbanas	Este estudio de casos múltiples examinó los efectos que tuvo el estudio de lección en profesores y estudiantes de Matemáticas de la escuela secundaria en un distrito escolar urbano. Los participantes de este estudio fueron 13 profesores de escuelas secundarias de Matemáticas que formaron grupos de estudio de lección al fomentar el aprendizaje cooperativo.

<b>19*</b>	<b>2006</b>	Anne Klaassen	Edith Cowan University	Un enfoque de aprendizaje comunitario para la educación: dos estudios de caso de Australia	Este estudio investigó la aplicación del aprendizaje comunitario en dos zonas rurales de Australia con un enfoque particular en las iniciativas de una de las escuelas primarias de cada comunidad.
<b>20*</b>	<b>2006</b>	Lumnita C. Musat	University of Oslo	El logro de la cooperación dentro de la mediación multipartidista: un estudio de caso sobre el grupo de contacto de Bosnia	Esta tesis fue basada en los resultados de un estudio de caso sobre la influencia y el potencial del comportamiento cooperativo, a partir de una estrategia conjunta de gestión de conflictos.
<b>21*</b>	<b>2006</b>	Dean Medeiros	University of Manitoba	Reducción de la pobreza y la conservación de la biodiversidad en zonas rurales de Brasil: un estudio de caso de la cooperativa de productores de Cananéia Oyster	Se emplearon métodos de investigación cualitativa, al incluir herramientas de evaluación rural rápida, para examinar la auto-organización de la cooperativa, los vínculos institucionales, el impacto del nivel de vida y la conservación de las zonas rurales.
<b>22*</b>	<b>2007</b>	Thomas Groenewald	University of Johannesburg	La contribución de la educación cooperativa en el desarrollo de talentos	El estudio trató sobre los principios básicos de un diseño de investigación fenomenológica dentro de un contexto cualitativo amplio para el desarrollo de talentos. Las perspectivas de los sujetos del estudio de caso se presentaron como descripciones contundentes.
<b>23</b>	<b>2007</b>	Ana P. Serra	Universidad de Aberta	Una oficina de formación de aprendizaje cooperativa	Este estudio de caso analizó las opiniones de los/as maestros/as de Matemáticas que usaron el enfoque del aprendizaje cooperativo en sus clases y realizaron demostraciones de su trabajo, durante el curso académico 2004/2005, en el colegio de Santa Clara.
<b>24*</b>	<b>2007</b>	Ajaphol Dusitnanond	Victoria University	El desarrollo de un método de enseñanza sobre el diseño de un proyecto arquitectónico: Un estudio de caso del tercer año del proyecto de estudio, Facultad de Arquitectura, Universidad Sriburapha, Tailandia	Un estudio de caso cualitativo se utilizó para recopilar y analizar la opinión personal de los estudiantes. Los conceptos de aprendizaje cooperativo al incluir enfoques cooperativos de aprendizaje, enseñanza cooperativa, la enseñanza de destrezas de aprendizaje cooperativo y las respuestas de aprendizaje cooperativo - fueron presentados como relevantes en el aprendizaje centrado en el estudiante.
<b>25*</b>	<b>2007</b>	Chih-Hui Lai	Durham University	La internacionalización de la educación de inglés en Taiwán: el aprendizaje cooperativo a través del teatro en la escuela primaria	El propósito de esta tesis fue investigar cómo y si el aprendizaje cooperativo mediante el drama puede ser presentado en las clases de inglés de niños taiwaneses.
<b>26*</b>	<b>2007</b>	Gail Greig	University of St. Andrews	El papel y la importancia del contexto en el aprendizaje grupal: estudios de caso múltiples en la atención primaria de Escocia	Al tomar un enfoque teórico de la actividad histórico-cultural, el aprendizaje cooperativo se entendió como una parte intrínseca de la actividad. Estos temas fueron explorados y analizados empíricamente a través del estudio de caso cualitativo en tres equipos de atención primaria de Escocia.
<b>27*</b>	<b>2008</b>	Marly O. Casanova Uribe	Universitat Autònoma de Barcelona, España	Aprendizaje cooperativo en un contexto virtual universitario de comunicación asincrónica: Un estudio sobre el proceso de interacción entre iguales a través del análisis del discurso	Se analizó la experiencia de aprendizaje cooperativo de tres grupos que aplicaron la técnica del estudio de caso en un entorno de enseñanza universitaria virtual de comunicación asincrónica.



<b>28*</b>	<b>2008</b>	Beth J. Alexander Lynn E. Lindow Michael D. Schock	Augsburg College, Minneapolis, Minnesota, U.S.	La medición del impacto de ejercicios de aprendizaje cooperativo en la percepción del aprendizaje entre iguales: Un estudio de caso	El propósito de este estudio de caso fue presentar un ejercicio de aprendizaje cooperativo modelo en la educación de asistencia médica.
<b>29*</b>	<b>2008</b>	Haroon Elahi	Blekinge Institute of Technology	Cooperación e integración: ¿Necesitamos un diseño ubicuo de computación?	En esta tesis se tomaron en cuenta principalmente todas las partes del diseño cooperativo y los factores humanos desde la perspectiva del diseño informático. El trabajo comprendió la revisión de la literatura y un estudio de caso para recoger el papel del diseño cooperativo y participativo.
<b>30*</b>	<b>2008</b>	Phuong-Mai Nguyen	Universiteit Utrecht	Cultura y cooperación: Aprendizaje cooperativo en las culturas asiáticas de herencia confuciana - El caso de Viet Nam	La investigación se basó en un estudio de caso sobre la aplicación de un método de enseñanza a partir del aprendizaje cooperativo en un contexto occidental.
<b>31*</b>	<b>2008</b>	R. David Eves	University of Victoria	Enfoques silábico y prosódico para una composición rítmica: un estudio de caso instrumental grupal	El propósito del estudio fue observar y documentar la manera en que ocho estudiantes de dos clases diferentes de segundo grado combinaron estrategias de comunicación lingüísticas y musicales en un entorno de aprendizaje cooperativo.
<b>32*</b>	<b>2008</b>	Jianhua Qian	University of Oslo	Interacción en la clase de inglés de los alumnos de lento aprendizaje y sus maestros: Un estudio de caso de lento aprendizaje en la enseñanza primaria en el distrito de Suzhou, China	Un diseño de estudio de caso cualitativo se aplicó para analizar la interacción de cuatro niños de lento aprendizaje y un profesor de inglés. El trabajo en grupo fue organizado por el profesor en este estudio, el que obtuvo buenos resultados al desarrollar una estrategia de aprendizaje cooperativo.
<b>33*</b>	<b>2009</b>	S. Servetti	Università di Torino, Italia	La corrección de los errores escritos de gramática de los estudiantes a través del aprendizaje cooperativo: un estudio de caso	En este estudio, el aprendizaje cooperativo fue utilizado a manera de método de corrección de errores, como otra alternativa ante los métodos tradicionales.
<b>34*</b>	<b>2009</b>	Mashapa A. Rapudi	Education, Rural -- South Africa -- Northern Province, África	El efecto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las destrezas de los alumnos durante el proceso científico: un estudio de caso	Este estudio fue motivado por la falta de capacitación para el aprendizaje cooperativo y las destrezas para el proceso científico. Los objetivos del estudio fueron determinar la influencia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades del proceso científico con énfasis en el nuevo plan de estudios de ciencias naturales.
<b>35*</b>	<b>2009</b>	Sharon D. Beavers	University of Georgia	Economía de pre-universitario, aprendizaje cooperativo y la prueba de fin de curso	El propósito principal de este estudio de caso de doce semanas fue explorar el uso de una estrategia de aprendizaje cooperativo con grupos pequeños de estudiantes en una clase de Economía de 12º grado para prepararlos para la prueba. El estudio de caso se basó en las observaciones y las encuestas de los estudiantes, entrevistas centradas en los grupos y con los educadores en la escuela que utilizaban estrategias de aprendizaje cooperativo en sus clases.
<b>36*</b>	<b>2009</b>	Chadd W. McGlone	The University of North Carolina at Chapel Hill	Un estudio de caso de experiencias de profesores en formación en una reforma del curso de Geometría	Esta investigación utilizó un diseño cualitativo de estudio de caso con el fin de comprender mejor las reacciones de los participantes y la eficacia del aprendizaje cooperativo en la clase de Geometría.

<b>37</b>	<b>2009</b>	Mari Paz López Alacid	Universidad de Alicante, España	Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007	El estudio mostró la importancia de la utilización del aprendizaje cooperativo en la enseñanza para todos los alumnos, entre ellos, para los pertenecientes a minorías étnicas y para los que presentan problemas de comportamiento en el aula. Al mismo tiempo, realizó el análisis bibliométrico de los temas elegidos para el estudio con la finalidad de determinar cómo son tratados. Su calificación fue de un Sobresaliente cum laude por unanimidad (10).
<b>38*</b>	<b>2009</b>	Ai Bin (Adam)	University of Wisconsin-Platteville	Una encuesta sobre la eficacia del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de inglés en China	Se revisaron en este estudio las teorías sobre el aprendizaje cooperativo y, luego de ponerlo en práctica, se analizó la retroalimentación obtenida sobre la eficacia de este enfoque de enseñanza.
<b>39*</b>	<b>2009</b>	Os, V.H.M. van	Universiteit Utrecht	Características de la organización y la cooperación: Un estudio de caso de los proyectos de cooperación de Holanda sobre innovación de hidrógeno	Según este estudio de caso, la dimensión de una agrupación influye cuando se trata del funcionamiento y de la participación en los proyectos cooperativos.
<b>40*</b>	<b>2010</b>	<a href="#">Mina Tsay</a> <a href="#">Miranda Brady</a>	Boston University, U.S.	Un estudio de caso de aprendizaje cooperativo y la pedagogía de la comunicación: ¿El trabajo en equipo hace la diferencia?	Este estudio de caso exploró la relación entre el aprendizaje cooperativo y el rendimiento académico en la educación superior, específicamente en el campo de la comunicación.
<b>41*</b>	<b>2010</b>	Wendy Jolliffe	The University of Hull, England	La implementación del aprendizaje cooperativo: un estudio de caso de aprendizaje cooperativo en una comunidad de aprendizaje en red	Esta tesis presentó un estudio de caso sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo en una comunidad de aprendizaje en la red de dos escuelas secundarias y ocho escuelas primarias en el norte de Inglaterra.
<b>42*</b>	<b>2010</b>	Susan R. Phillips	University of Akron, Ohio, U.S.	Discusiones de los estudiantes en grupos de aprendizaje cooperativo en las clases de Matemáticas de una escuela preuniversitaria: Un estudio de caso múltiple descriptivo	Este estudio de caso reportó la evidencia de observación acerca de los patrones y las experiencias de interacción de los estudiantes en los debates dentro de los grupos de aprendizaje cooperativo, en las clases de Geometría de una escuela pre-universitaria.
<b>43</b>	<b>2010</b>	María Mateo	Universitat Oberta de Catalunya, España	La dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual: El caso de la UOC	El estudio analizó cómo se manifiesta la dimensión social en el proceso de aprendizaje en grupo, en un entorno virtual que propició estrategias de colaboración tanto a estudiantes como a docentes.
<b>44*</b>	<b>2010</b>	Si-Ho Yang	University of South Australia	El aprendizaje de una segunda lengua: un estudio de caso de un niño de ESL de Corea en Australia	Este fue un estudio de caso de aprendizaje de una segunda lengua de un niño examinado desde una perspectiva sociocultural. El estudio analizó el aprendizaje de ESL de un niño de Corea - hablar, leer y escribir - en contextos sociales de aprendizaje durante un período de seis meses desde la edad de siete años y cinco meses.
<b>45*</b>	<b>2011</b>	Marguerite Donohue	University of Toronto	Transferencia del aprendizaje de aula a un lugar de trabajo cooperativo para la enseñanza de un programa de Bachillerato en un colegio de Artes Aplicadas y Tecnología en Ontario	Este estudio de caso utilizó la metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa para examinar la transferencia del aprendizaje de la clase hacia un lugar de trabajo cooperativo, a través de un programa de Artes Aplicadas y Tecnología en Ontario, Canadá.

<b>46</b>	<b>2011</b>	Rafael Silva Córdoba	Universidad de Burgos, España	La enseñanza de la física mediante un aprendizaje significativo y cooperativo en aprendizaje combinado	En la presente investigación doctoral se propuso enseñar Física con apoyo del trabajo cooperativo, con el fin de favorecer la sociabilización y el grado de aceptación del modelo para así mejorar el rendimiento académico, promover el aprendizaje significativo y desarrollar habilidades actitudinales y cognitivas asociadas a la utilización de la metodología de enseñanza.
<b>47*</b>	<b>2011</b>	Monica Kendall	University of Houston	Un estudio de caso sobre los efectos del manejo de la clase, al usar el enfoque de aprendizaje cooperativo con estudiantes involucrados o no a la tarea, en cinco aulas de clases de Matemáticas del nivel preuniversitario	Este estudio de caso incluyó la recopilación de datos de cinco maestros de Matemáticas de la escuela, por más de un período de 11 semanas, para determinar si el manejo del aula de aprendizaje cooperativo pudo influir en que el estudiante se involucrara o no a las tareas de la clase.
<b>48*</b>	<b>2011</b>	Jason A. Conway	Temple University	Conectar el aprendizaje cooperativo en el entorno del aula	El propósito de este estudio de casos múltiples fue determinar si la implementación del aprendizaje cooperativo y la estructuración de las interacciones entre los estudiantes pueden incidir en posibles soluciones ante problemas de la privación de los derechos de los estudiantes y la falta de destrezas sociales.
<b>49*</b>	<b>2011</b>	Silva, Sofia Sant'Ana Lopes Malheiro da	Universidade Aberta	Itinerarios de @prendizaje colaborativo-cooperativo- en el contexto en línea	Este estudio trató acerca de la experiencia personal de una investigación experimental basada en un estudio de caso sobre un curso de e-learning para profesores, que tuvo lugar en un Laboratorio de educación a distancia.
<b>50*</b>	<b>2012</b>	José-R. Ruiz- Gallardo Isabel López- Cirugeda Consuelo Moreno- Rubio	University of Castilla-La Mancha, España	Influencia del aprendizaje cooperativo en la autopercepción de los estudiantes en cuanto a las destrezas de liderazgo: Un caso de estudio de Educación en Ciencias	El objetivo de este estudio fue evaluar la auto-percepción de profesores en formación en el liderazgo después de involucrarse en un enfoque de aprendizaje cooperativo. Para ello, un pre / post-test se aplicó a 57 estudiantes de pregrado matriculados en un curso de unidad de Educación Natural y Ciencias Sociales, obligatorias en el currículo de grado de la educación primaria.
<b>51*</b>	<b>2012</b>	H.J. Dirks	Universiteit Utrecht	Competencias y creencias de los maestros con relación al aprendizaje cooperativo en la educación primaria	Este estudio de caso fue diseñado para comparar las competencias y las creencias de los maestros acerca de su trabajo con el aprendizaje cooperativo. Los maestros de dos escuelas primarias en los Países Bajos completaron un cuestionario sobre sus competencias, las creencias de los maestros y sus esfuerzos en materia de aprendizaje cooperativo.
<b>52*</b>	<b>2012</b>	Christina Porras	California State University – Chico	Cómo influye el enfoque de aprendizaje cooperativo en el comportamiento general del aula	Esta investigación exploró los resultados del comportamiento de los alumnos una vez usadas las estructuras de aprendizaje cooperativo en el contexto de un aula de tercer grado de una escuela rural.
<b>53*</b>	<b>2012</b>	Laura G. Torres	University of Texas – Austin	El papel del grupo en la predicción de las orientaciones para las metas de los estudiantes universitarios en un entorno de aprendizaje cooperativo: un estudio de métodos mixtos	Este estudio de caso utilizó un enfoque de métodos mixtos para investigar los grupos cooperativos como sub contextos dentro de un curso de pregrado que incorporó el aprendizaje cooperativo como una herramienta de enseñanza.

<b>54*</b>	<b>2012</b>	Meredith Godat	Queensland University of Technology	El aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico en los entornos de tecnología avanzada: un marco para un diseño de instrucción	A través de tres casos de estudio se exploraron los efectos de un diseño de instrucción denominado CoLeCTTE basado en el aprendizaje colaborativo y en el desarrollo del pensamiento crítico, con el uso de la tecnología avanzada.
<b>55*</b>	<b>2013</b>	Ashley Coudriet	University of Pittsburgh	Estudio de caso múltiple acerca de las percepciones, las actitudes y las creencias de los docentes relacionados con la práctica de la enseñanza interdisciplinaria, en una escuela primaria de Arte, Música y Educación Física.	Estudio de caso nominado para el Premio 2013 Disertación Práctica. Este estudio examinó las prácticas de enseñanza y aprendizaje interdisciplinarios colaborativas en una escuela especializada.
<b>56*</b>	<b>2013</b>	James Almond Richard	Durham University	Una exploración de los efectos del grupo de evaluación acumulativa en calificaciones globales de los estudiantes de educación superior	El estudio concluyó que el trabajo de grupo puede ser muy útil para los estudiantes universitarios como un método alternativo de enseñanza, aprendizaje y evaluación y su dinámica puede ayudar a prepararlos como futuros profesionales.

Tabla 4. Estudios de casos en torno al aprendizaje cooperativo de 1983 a 2013. (Fuente: creación propia)

Seguidamente, pretendemos apuntar algunas cuestiones reflejadas en la tabla 4 que consideramos de interés.

1. Se expone una muestra diacrónica desde el año 1987 hasta el 2013, destacándose algunos períodos más prolíferos que otros si comparamos el número de investigaciones realizadas por años.
2. En cuanto a la ubicación geográfica, si exceptuamos el antártico, están representados todos los continentes.
3. El 89,2% de los estudios ha sido auspiciado por instituciones universitarias.
4. Los análisis abordan los disímiles contextos: dentro y fuera del centro escolar, así como los entornos virtuales.
5. Las investigaciones han estado orientadas hacia los diversos niveles formativos, desde el primario hasta el universitario.
6. Se puede observar en los estudios de casos encontrados que existe un propósito de contrastar al aprendizaje cooperativo con otros enfoques de enseñanza.
7. En igual dirección, se examinan comparaciones de la efectividad del aprendizaje cooperativo cuando se realiza en pequeños equipos o con el grupo completo.
8. Algunas investigaciones se han dirigido al estudio de casos únicos y otras han efectuado análisis de casos múltiples.

9. Asimismo, se observan estudios que demandan una instrucción diferenciada, como el dedicado a los/as alumnos/as talentosos/as y a los/as que presentan necesidades especiales.
10. Existen unos estudios de caso desde la perspectiva del/de la docente o del /de la investigador/a que realiza el análisis y otros desde el punto de vista del alumnado.
11. Algunas son investigaciones puramente cualitativas y otras usan métodos cuantitativos o ambos con los consabidos grupos experimentales y de control, los pre-test y post-test para reflejar las experiencias en la puesta en práctica de los modos propuestos por reconocidos/as autores/as, ya apuntados/as en el apartado 3.6 de nuestro trabajo.
12. En su generalidad todos/as llegan a una valoración claramente cualitativa de los resultados y utilizan variadas fuentes de evidencias para obtener un análisis triangulado y profundo del objeto particular de estudio, en su propio contexto (Yin, 2003 y Yacuzzi, 2005).
13. Los resultados —con algunas excepciones más bien fundamentadas en la necesidad de practicar las bases y requisitos del aprendizaje cooperativo con la antelación requerida— se refieren a que este enfoque puede ser un efectivo modo de crear el ambiente más propicio para lograr el avance exitoso del estudiantado.

Como podemos comprobar, son diversos los temas tratados por los/as autores/as de esos estudios de caso, destacándose aquellos que versan sobre la efectividad del aprendizaje cooperativo para mejorar las relaciones interpersonales (como reflejan los estudios que hemos numerado con las cifras 2, 7, 14, 17, 36, 39 y 45); el rendimiento académico, las habilidades sociales que propician un impacto significativo en el aprendizaje (abordados por los estudios señalados con los números 5, 6, 9, 28, 32, 41 y 47); la conducta y evitar la violencia escolar con tareas de aprendizaje común (expuestos en los estudios identificados con los números 15, 20 y 37); y el manejo del aprendizaje cooperativo en las clases no presenciales que ofrecen las NN.TT. (como exponen los trabajos que responden a los números 11, 12, 16 y 27), entre otros temas.

Respecto a las diferentes disciplinas educativas, los estudios de caso acerca del aprendizaje cooperativo se han centrado en la enseñanza de las Matemáticas; las otras ciencias como la Química, la Física y la Biología; los Estudios Sociales; la Música; las Artes Plásticas; la Educación Física; la Tecnología; y las lenguas, fundamentalmente, el inglés.

De acuerdo con Slavin (1995), aunque el aprendizaje cooperativo se ha investigado en un extraordinario número de campos, como tratamos de demostrar en la tabla 4, y dada la esencia particular y única de los estudios de caso (Stake 1994), existe por consiguiente el potencial para que el profesorado se proponga alcanzar tanto objetivos tradicionales como innovadores en algunas vertientes que aún no han sido exploradas. Al respecto, Johnson, Johnson y Stanne (2000: 16) declararon:

Finally, many of the studies conducted on the impact of cooperative learning methods on achievement have methodological shortcomings and, therefore, any differences found could be the result of methodological flaws rather than the cooperative learning method. In the future, researchers should concentrate on conducting highly controlled studies that add to the confidence with which their conclusions will be received.

Como señalamos en la introducción de nuestra tesis, constatamos que la presente propuesta de estudio se inserta justamente en torno a la puesta en práctica o al análisis de las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre el aprendizaje cooperativo y puede aportar otros elementos particulares relacionados con el estudio de casos en la enseñanza del español, dirigida a describir los escenarios y prácticas en una clase de lenguas de 5.º grado que persiga que sus alumnos/as: a) realicen un aprendizaje significativo del idioma, b) sean capaces de beneficiarse de la posibilidad de la transferencia de competencias entre lenguas y c) desarrollen valores éticos descritos en la competencia social y cívica —señalada en el capítulo 3— para el aprendizaje permanente y la formación integral del individuo.

## Capítulo 6. Contextualización de la investigación

Con el objetivo de exponer y comentar algunas particularidades de la situación del español en los Estados Unidos que nos proporcionen una aproximación metodológica para el aprendizaje cooperativo y, a la vez, para nuestro estudio de casos, nos propusimos realizar un breve análisis que reflejara los principales elementos del uso de la lengua española y su repercusión histórica. Al mismo tiempo, hemos tenido en consideración que este es un tema de interés para todos/as por el auge, la importancia y la representatividad que han alcanzado los grupos hispanos en este territorio y, por consiguiente, por la utilización del idioma español que ya ha sido calificado como: «segunda lengua de la nación, aunque este puesto no conlleve parejo un estatus de cooficialidad», como ha señalado Caffarel (2008).

El capítulo se estructuró en cuatro apartados: el primero, se dedica a la situación del idioma español en los Estados Unidos; el segundo, describe el bilingüismo que caracteriza el contexto objeto de estudio; el tercero, examina el escenario de la lengua española en Miami (Florida); y un cuarto, que se refiere a las especificidades del sistema de enseñanza en la institución escolar donde se ha llevado a cabo la investigación y de la que hemos seleccionado los/as aprendices/casos como unidades de análisis. Esperamos que con esta óptica descriptiva podamos lograr un acercamiento teórico en torno a la existente realidad del español en el ámbito que nos ocupa y, con ello, consigamos aportar el andamiaje conceptual necesario para el estudio del comportamiento del aprendizaje cooperativo como enfoque, conscientes del papel que puede jugar este país en la difusión de la lengua española y de la cultura hispánica en el mundo.

### ***6.1. El español en los EE. UU.***

Históricamente, el desembarco en 1513 del conquistador de España Juan Ponce de León en Florida fue la primera llegada europea documentada, por lo que marcó el inicio de la presencia del español en territorio norteamericano. Sin embargo, Moreno (2008: 179), expresó refiriéndose al español llamado «patrimonial»:

Es una realidad que la lengua española llegó al territorio de los Estados Unidos en 1528, cuando el inefable Alvar Núñez Cabeza de Vaca comenzó en la Florida un largo viaje de exploración que concluiría ocho años después en Culiacán, ya en México. Era esta la primera expedición española que recorría el sur del país actual. Para explorar la costa de la Florida, Pánfilo de Narváez partió por mar desde Tampa, con la mala fortuna de que un huracán hizo naufragar la expedición, de la que solo sobrevivieron Cabeza de Vaca, un africano llamado Esteban y dos más.

Moreno (2008: 179) hizo alusión a lo complejo que ha resultado el estudio del devenir de la lengua española en los Estados Unidos y en su texto apuntó: «La primera presencia del español en estas tierras norteamericanas constituye un período que se cierra en 1597,

coincidiendo con el inicio de las expediciones de Juan de Oñate (Villagrà, 1610; Bolton, 1916; Kessell, 2002)». A partir de esas fechas (sean estimados sus inicios en uno u otro año) el español, ya fuera el que hablaron los primeros conquistadores que pisaron suelo norteamericano o el ya considerado como español patrimonial, estuvo caracterizado por los contactos entre las lenguas indígenas de origen asiático que se hablaban en el territorio y la traída por los españoles. De igual forma, la integridad de la lengua se vio afectada, lógicamente, por los acontecimientos históricos, políticos y económicos que ocurrieron.

Sin pretender realizar un análisis o un recuento de dichos sucesos, mencionaremos algunos que tuvieron una mayor repercusión para el idioma español. Comenzaremos por señalar que después de la fundación de los Estados Unidos (siglo XVII) por las trece colonias inglesas se acrecentaron las tensiones entre los colonos y los británicos, lo que culminó con la guerra y la declaración de independencia el 4 de julio de 1776. El siglo XVIII fue el período fundamental donde se sentaron las bases de esta lengua que ha perdurado hasta nuestros días. No obstante, según Moreno (2008: 185), refiriéndose a Florida y a California, específicamente, en el siglo XIX el factor económico como la ambición por el oro y otros de índole político y militar: «dejó al español que habían llevado los españoles en un estado de debilidad al borde de la desaparición». Y, al respecto, Moreno (2008: 185) señaló:

A pesar de ser el primer territorio explorado por españoles y de ser punto de partida de la expedición de Narváez y Cabeza de Vaca, lo cierto es que la Florida no llegó a tener una importante población hispanohablante estable, dificultada también por la presencia política y militar de franceses y británicos en su territorio.

De acuerdo con Moreno (2008), todo este panorama se intensificó con la independencia de México de la metrópoli española en 1821 y la llegada oficial del inglés con la firma del tratado entre México y los Estados Unidos en 1848, lo que originó que el español se viera contrarrestado: primero, por razones militares y, más tarde, por motivos comerciales o económicos. A partir de entonces, comenzó a prevalecer la lengua inglesa sobre la base de un español mezclado, a su vez, con las hablas de los pueblos americanos.

Sin embargo, no es hasta el siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), cuando se constata realmente una representación sustancial del español como lengua en este país (según datos del censo de los Estados Unidos, 2006), dada por el inicio del fenómeno migratorio continuado y creciente proveniente de diferentes países hispanos que venían hacia los Estados Unidos en busca de oportunidades de trabajo. Actualmente hemos podido confirmar, por las fuentes consultadas que citamos a continuación, que en los Estados Unidos reside un número mayor de hispanohablantes que en muchos países del propio dominio hispánico, convirtiéndose así este grupo étnico en la minoría más representativa y numerosa.



En el presente siglo XXI, si tomamos como referencia los datos ofrecidos por la oficina del censo (2010), comprobamos que estas cifras pudieran explicar los motivos que ocasionaron el fortalecimiento y el incremento sucesivo y progresivo del español en el territorio estadounidense:

According to the 2010 Census, 308.7 million people resided in the United States on April 1, 2010, an increase of 27.3 million people, or 9.7 percent, between 2000 and 2010. The vast majority of the growth in the total population came from increases in those who reported their race(s) as something other than White alone and those who reported their ethnicity as Hispanic or Latino. More than half of the growth in the total population of the United States between 2000 and 2010 was due to the increase in the Hispanic population. Between 2000 and 2010, the Hispanic population grew by 43 percent. The Hispanic population increased by 15.2 million between 2000 and 2010, accounting for over half of the 27.3 million increases in the total population of the United States.

No obstante a estos datos, según Sánchez y Santos (2005: 15), a pesar de que en los Estados Unidos convive un elevado número de hispanohablantes, el país: «no es tenido en cuenta en las estadísticas correspondientes al dominio de la lengua española» dado que el español no es considerado como una lengua oficial. Usaremos el término «hispano» para referirnos a la heterogénea comunidad de personas de diferentes nacionalidades, géneros, razas, religiones, así como de motivaciones para su emigración que coexisten en los Estados Unidos y que hablan el español como lengua con mayor competencia comunicativa. Entre dichas comunidades se encuentran las formadas por mexicanos/as, chilenos/as y nicaragüenses, puertorriqueños/as, colombianos/as, españoles/as, guatemaltecos/as, cubanos/as, argentinos/as, venezolanos/as, salvadoreños/as, entre otras.

A partir de esta realidad, Gómez (2001) demostró, con datos aportados por el censo de 2000, que la población hispana (concentrada mayoritariamente en California, Texas, Nueva York, Florida e Illinois), no es homogénea en cuanto a la distribución fundamentalmente, porque responde a variados motivos de índole histórico, económico, social o político. Ello explica por qué la localización de la generalidad de los hispanos se encuentre en los estados de superior solvencia económica, en las grandes áreas metropolitanas, en donde se dan más las condiciones para: «vivir en español» como caracterizó el autor citado. Según aclaró Silva (2000): «La proporción de hablantes de español no tiene una relación directa con la densidad de la población hispana en los diferentes estados», por lo que podemos aseverar que dichas concentraciones por zonas, estén o no en correspondencia con el número de hablantes de la lengua castellana, han contribuido de forma decisiva al mantenimiento de la cultura y de la lengua española y a la proliferación de un conjunto de variedades o modalidades del español.

Sobre el tema de la caracterización lingüística del idioma en Norteamérica, Moreno (2008: 193) en su estudio afirmó:

En líneas generales, no puede decirse que la fisonomía lingüística del español patrimonial de los Estados Unidos sea irreplicable en otras aéreas hispánicas. Como es habitual, prácticamente nada de lo apuntado es exclusivo de este territorio. Lo característico es el modo en que se produce el cruce de elementos, influencias y tendencias. Entre ellas destacamos, a modo de resumen, las dos más universales en el mundo hispánico: la tendencia al conservadurismo y la tendencia a la innovación.

Al igual que ocurre con su población, por tanto, no podemos hablar tampoco de un español norteamericano homogéneo como señalaron Gregori y Valdés (2001), aunque sí parece existir un importante sistema de valores acompañado de actitudes lingüísticas, de carácter objetivo, hacia el español en general y hacia cada una de esas modalidades en específico. Sobre este aspecto Gómez (2001) aseguró:

La circunstancia de que el español sea el único factor con capacidad para identificar y estructurar a los 35 millones de hispanos, conjuntamente con la de que abra, por consiguiente, la posibilidad de que una población con tal número de miembros pueda pretender metas a través de la participación política o la intervención en los procesos económicos, convierte a ese idioma en un componente crítico para la sociedad norteamericana...

Según Lago (2008: 23), la nación estadounidense es: «el segundo país del mundo por lo que a población hispánica se refiere, tan solo por detrás de México». Y más adelante aseveró que: «se prevé que en un período breve de tiempo los Estados Unidos pasarán también a ser el segundo país del mundo en cuanto a cantidad de hispanohablantes». Mostramos, seguidamente, un gráfico donde se puede apreciar con claridad el crecimiento del grupo hispano que, en apenas un siglo, pasaría de ser un grupo casi inadvertido estadísticamente a ocupar la segunda minoría en 2050, al ascender al 25% y que, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014: 205): «Se prevé que para 2050 Estados Unidos se convertirá en el país con mayor número de hispanohablantes del mundo».

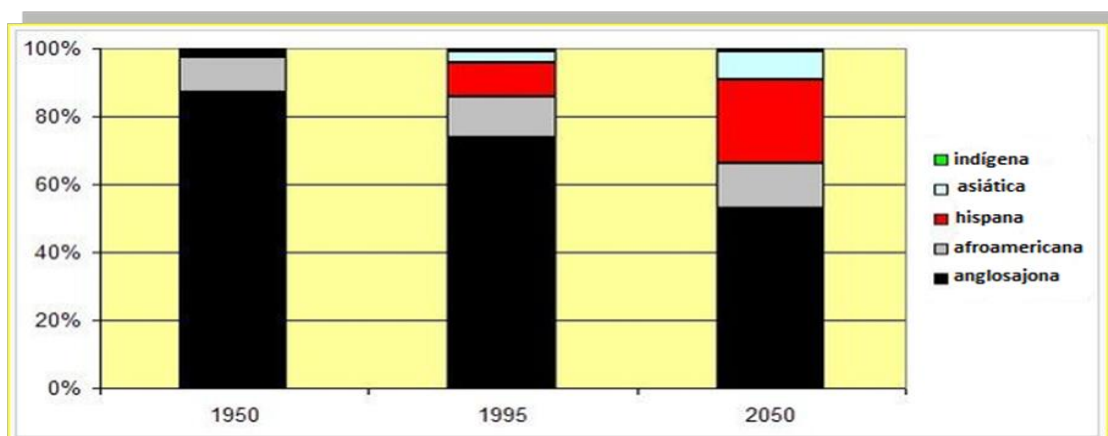


Gráfico 1. Previsión por origen étnico de la evolución de la población de EE.UU.  
(Fuente: informe del *US Department of Labor* (1999). *Futurework*, Washington: DOL)

Un segundo ejemplo que prueba el auge del español en los Estados Unidos es el relacionado con los medios de comunicación mencionado por Moreno (2004: 2), quien señaló al español desde antes del siglo XXI como: «La lengua de Univisión, la quinta cadena de televisión del país (tras NBC, ABC, CBS y FOX), de Telemundo, incorporada a la potente NBC por razones de mercado, y de CNN en español». Así, unos años después, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) del mismo modo enfatizó: «los medios de comunicación: abundantes periódicos, emisoras de radio y cadenas de televisión sólo utilizan el español, lo que hace que nuestra lengua tenga una relevancia sin parangón en un país donde no es la lengua oficial». Conforme con el censo de 2010, el inglés se hablaba por el 80,38% de las personas mayores de cinco años en los Estados Unidos, mientras el 19,62% se correspondía con las otras lenguas y se dividía como sigue:

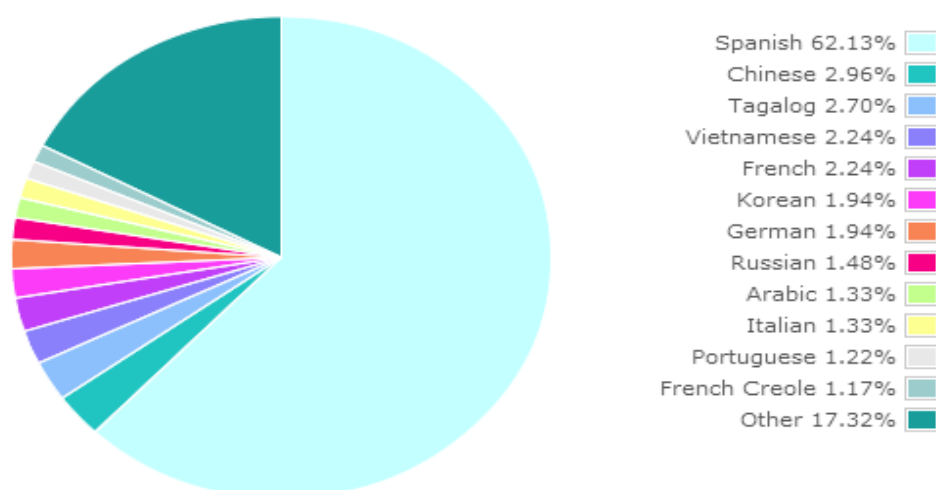


Gráfico 2. Lenguas habladas en los EE.UU., según censo de 2010. (Fuente: [http://www.mla.org/map\\_data](http://www.mla.org/map_data))

Todo lo anteriormente planteado hace estimar que el español conserve una presencia gradual y masiva en los Estados Unidos, avalada por un reforzado poder socioeconómico de esta minoría. Las grandes concentraciones de hispanos/as en las ciudades, las sucesivas oleadas migratorias, la variedad y riqueza de su sello lingüístico y la circunstancia de que no hayan podido ser asimilados/as totalmente a la cultura norteamericana anglosajona dominante, han hecho posible que el español haya ido en aumento hasta alcanzar las proporciones actuales, incomparables con otras lenguas minoritarias existentes en el país. Sin embargo, todo no ha sido favorable para el español en los Estados Unidos. Gómez (2001) realizó un detallado análisis de los factores que, junto al de distribución de los/as hispanos/as en los estados, señala como los responsables de los aciertos o desaciertos de este grupo (que hacen que se destaque o

no por encima de los otros) y que, por consiguiente, traen aparejado un fortalecimiento o no de la lengua española.

#### a) Desaciertos

Gómez (2001) se refirió, entre los desaciertos, al nivel académico, donde los/as hispanos/as no se sitúan entre los/as primeros/as: «estando por debajo incluso de la minoría tradicionalmente más desfavorecida (la negra)». Gómez (2001) sostuvo que este fenómeno responde a que muchos/as hispanos/as emigran a una edad avanzada y al llegar deben priorizar la obtención de empleos, medios de sustento para sus familias y, a la vez, tratar de ofrecer a sus hijos/as costosos estudios superiores. Respecto a los ingresos económicos, el autor citado planteó que un número considerable de esos/as hispanos/as inmigrantes estaban en desventaja con respecto a otros grupos debido al desconocimiento del inglés, razón que eleva la tasa de desempleo pues no consiguen un buen trabajo, lo que explica el alto índice de pobreza y constituye otro aspecto negativo para el desarrollo del idioma español, que queda en un segundo plano para priorizar el estudio del inglés.

En cuanto al uso del vocabulario y la pronunciación del español, Gómez (2000) señaló: «Las alteraciones que sufre en su fonética, vocabulario o estructura la lengua española que se habla en EE. UU. ya empiezan a ser claras en los hispanos que han nacido y/o se han educado en EE. UU.», pues al no poder expresarse correctamente en inglés y sí en español, sobre todo en el ámbito familiar, (como ocurre con la gran mayoría de la población hispana recién llegada a los Estados Unidos), puede traer aparejado un resultado perjudicial a largo plazo, como prueba el autor señalado en su publicación. En igual orden de cosas, los/as abuelos/as, generalmente, no llegan a hablar el inglés y su español se atenúa a causa de que los/as nietos/as aprenden la lengua inglesa, pues reservan el español exclusivamente para hablar con ellos/as mientras que, a la vez, se comunican en las dos lenguas con sus progenitores/as. Según expresó Marcos (2005):

Es el fenómeno que se denomina de las «gentes sin lengua», porque ni conocen la nueva ni mantienen en su vigor la original. Esta situación es la que da origen a las interferencias, mezclas y hablas de frontera, que, sin embargo, son más relevantes en la generación intermedia que en la de los abuelos. Por supuesto, cuando la familia recibe nuevas llegadas o el contacto con el país de origen es continuo, los abuelos son una valiosísima fuente de la vitalidad del español en la tercera generación.

Debemos sumar a esos desaciertos las incesantes tentativas y las acciones que a este tenor han atentado contra el bilingüismo en el país. Así, podemos mencionar el movimiento ultraconservador denominado *English Only*, que procuraba que el inglés se considerara como la única lengua oficial y excluyente de los Estados Unidos, al asumir una postura intransigente

ante cualquier intento de desarrollar otra lengua que no fuera la inglesa. Por ello, en 1995 se presentó un proyecto antibilingüe en el Congreso Federal con el firme propósito de vedar las subvenciones a los programas que estimulaban el bilingüismo, con el argumento de constituir un cargo más para el contribuyente norteamericano y colocar en una posición de desventaja económica a los/as inmigrantes pues aniquilaba la motivación para aprender el inglés (Silva, 2000). El proyecto recibió, como todas las acciones anteriores, la apropiada respuesta de los/as hispanos/as y sus congresistas: refutaron los argumentos con el contraproyecto *English Plus*, al propugnar que la condición de ser bilingües les: «ofrece ventajas sobre los hablantes monolingües, ya que la calidad de la vida es mucho mayor cuando se pueden tener referencias culturales en dos idiomas, en dos mundos» (Portes y Rombaut 1990: 6). Por otra parte, este hecho alcanzó una connotación sociopolítica debido a que los/as defensores/as del contraproyecto *English Plus* esgrimieron la demanda basados/as en que la propuesta *English Only* impugnaba en esencia el espíritu de la Constitución estadounidense y violaba los derechos civiles de los millones de hispanos/as residentes en el país.

Otra circunstancia que no debemos obviar en este análisis de la situación del español en Norteamérica es que, si bien existe una valoración positiva del español como lengua cosmopolita, para muchos/as coexiste una apreciación hostil del español que se habla en los Estados Unidos, lo que se sustenta, fundamentalmente, en los estereotipos que algunos/as defienden sobre sus hablantes. Así, a los/as inmigrantes hispanos/as se les ha considerado como faltos de instrucción, con un nivel económico muy bajo y, como derivación, portadores/as de una: «lengua española deteriorada», conforme afirman Gregori y Valdés (2001). Y si a eso agregamos la presión que ejerce el inglés como lengua dominante, hace que se reafirme más su condición de idioma extranjero menospreciado por una parte de la población. Sobre este tema profundizaremos en el apartado 6.2.

Por otro lado, el artículo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014: 225), señaló que la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo de los Estados Unidos no cuenta con un apoyo sostenido, debido a que:

Ningún mandato federal establece la obligatoriedad de la enseñanza de idiomas extranjeros ni existe un currículo de idiomas en el que se detallen los objetivos, los métodos de enseñanza y los de evaluación. Estos aspectos se determinan a nivel estatal y, en última instancia, a nivel local por cada uno de los distritos escolares. Aunque en algunos Estados la presencia de idiomas en el currículo escolar es importante, en la mayoría de ellos el estudio de una lengua extranjera no es un requisito imprescindible, ni siquiera para obtener la titulación en educación secundaria.

## b) Aciertos

Sin embargo, según Gómez (2001), entre los aciertos podemos mencionar que tanto el dominio como el uso de las lenguas española e inglesa en un contexto bilingüe han ayudado a la consolidación del español como un idioma en este país, por las posibilidades profesionales y/o personales que ofrece en el orden económico nacional: conocer, al menos esas dos lenguas, se convierte en una necesidad. A ello se une el propósito de impulsar el estudio de otros idiomas y culturas para enfrentar la globalización que se vive actualmente. Asimismo, como expresó Fuller (2012), la enseñanza del español en el sistema educativo de los Estados Unidos está íntimamente ligada a las cuestiones en torno a las identidades y las ideologías acerca de la lengua, por lo que podemos considerar definitivamente que el español, comparado con otras lenguas, goza hoy de cierto prestigio en este país. Esto lo demuestra el hecho de que mientras en la década de 1960 el francés y el alemán eran los idiomas que más se estudiaban, en la actualidad el más demandado es el español con alrededor de tres millones de estudiantes de enseñanza media y 700.000 universitarios/as, según apuntaron Gregori y Valdés (2001). Como opinó Welles (en García, 2008):

En los niveles universitarios, la distribución de lenguas cambia, y aunque el español ocupa el primer lugar, siendo estudiado por más de la mitad de los alumnos, se empieza a estudiar otras lenguas, como la lengua de signos, el japonés y el chino. De los estudiantes universitarios de lenguas extranjeras, un 53% estudia español y un 14% francés, pero ambas lenguas muestran un descenso si comparamos estas cifras con las de la escuela secundaria. En contraste con este hecho, el alemán (7%), el italiano (5%), la lengua de signos (4%), el japonés (4%) y el chino (2%) obtienen aumentos de matrícula, si bien modestos.

Domínguez (2008) realizó un estudio sobre las matrículas durante los cursos de idiomas entre los años 2002 y 2006 en la educación superior norteamericana. El análisis estuvo basado en una comparación que mostró las diferencias y el contraste marcado en cuanto al número de las matrículas referidas al español con respecto al alemán y al francés. Así, Domínguez (2008: 436-437) señaló: «Se observa que, mientras el francés o el alemán tienen un crecimiento paulatino muy parecido, el español mantiene un aumento significativo y progresivo en los años estudiados». Al compararlo con el francés, que es entre los demandados el segundo idioma, Domínguez (2008: 436-437) agregó que el español: «lo supera en 616.559 matrículas; en cuanto al alemán, este solo atrae la mitad de las matrículas que el francés».

Si tenemos en cuenta las fortalezas y las debilidades aquí expuestas, unidas a los estudios realizados como, por ejemplo, los efectuados por los *Anuarios Cervantes* (1999, 2000, 2001, 2005, 2008) y por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) que sumados a todo nuestro análisis en conjunto, nos permiten vislumbrar y asegurar que cabe la posibilidad

de que el español pueda convertirse en la lengua extranjera más hablada en los Estados Unidos en épocas venideras, para compartir su estatus de cooficialidad junto al inglés. Y como acertadamente expresó Caffarel (2008: 20):

Si bien es cierto que la lengua española se juega su futuro hoy en día en diferentes ámbitos —entre los que cabría mencionar el impulso a su presencia en internet y la sociedad de la información y la comunicación, o el desarrollo de una industria del español fuerte y competente en el actual mercado internacional de lenguas—, sin duda, en los próximos años, uno de los contextos más determinantes para el avance del español como lengua de comunicación internacional lo constituirán los Estados Unidos.

En esta línea, según Moreno (2008: 198): «El sur de los actuales los Estados Unidos, por historia y por herencia, merece ser incluido entre los territorios del dominio lingüístico hispanohablante» quizás, como se expresó antes, debido a que se ha ganado ese derecho por el número tan elevado de personas que usan y se comunican en español en estas tierras. Asimismo, Gómez (2001) afirmó que Miami constituye un caso especial para describir la presencia hispana en los Estados Unidos en general, y en Florida en particular, tanto por su fuerte densidad poblacional, como por las razones por las que emigraron, el alto grado de: «lealtad lingüística» que le es característico, el excelente nivel de inserción que han alcanzado en la sociedad norteamericana, y la notoria influencia política y económica que ejercen. Así, este autor se refiere a Miami como la ciudad de: «la población más hispana de los Estados Unidos». Por estos motivos, la presencia del español en esta región se constata en que más de un millón de floridanos/as lo utilizan en su vida cotidiana. Sin embargo, aunque los/as hispanos/as de los Estados Unidos, han ganado un terreno importante en cuanto al bilingüismo se refiere, no cuentan con los contextos más adecuados para el uso de la lengua española. De este modo, emplean el inglés en la mayoría de las interacciones familiares, sociales y académicas. Al respecto, García (2008: 424) afirmó:

A pesar de los 43 millones de hispanos que viven en los Estados Unidos, hoy día hay pocos programas de español para hispanohablantes. Por ejemplo, en el año 2000, solo un 1,9% de los estudiantes de español de escuela secundaria (41.212) asistían a estas clases. Si comparamos esta cifra con los 8.595.305 escolares (de 5 a 17 años) clasificados como hispanos en el censo del año 2000, o con los 928.765 que tienen entre 15 y 17 años, nos damos cuenta de que el número de estudiantes en esas clases es mínimo.

Díaz (2011), reseñado por Heros (2013), hizo referencia a un conjunto de artículos presentados por eminentes sociolingüistas internacionales que abordaron el tema del español en América Latina, España y los Estados Unidos, desde diferentes perspectivas de estudio. Así, entre otros/as autores/as, Toribio (en Díaz, 2011: 541) aludió al fenómeno del *code switching* (en adelante CS) convertido en una práctica común en áreas de inmigración como Nueva York, Chicago y Miami. Sobre el particular, la autora insistió en que, para algunos/as hispanos/as

estadounidenses, el CS puede representar un discurso adecuado, una norma convencional de conducta social y, en muchos casos, hasta un símbolo de identidad.

Una segunda idea reseñada que nos resultó de interés —pues refuerza la anterior— fue la expresada por Niño-Murcia (en Díaz, 2011:742), quien afirmó que los/as hispanohablantes en los Estados Unidos, ante todo, debían enfrentarse a las diferencias de lenguas y al prejuicio y, después: «desarrollar un código que entrelace ambas lenguas». Esta afirmación estuvo fundamentada en un análisis donde se estableció que el vínculo de la variación lingüística-identidad en los Estados Unidos (a partir de los factores sociopolíticos) afecta los criterios y las percepciones del individuo hasta el punto que pueden determinar la forma de su proyección lingüística en diferentes situaciones y contextos.

García (en Díaz, 2011), por su parte, hizo un análisis desde la perspectiva institucional de la lengua y estableció las diferencias entre el español de España y de América Latina, donde esta lengua ha sido nacionalizada y respaldada por los organismos e instituciones estatales y la contrasta con el español de los Estados Unidos, país en el que el español ha conseguido un prestigioso estatus como idioma global a pesar de que siempre el inglés ha sido la lengua predominante y pese a que, según concluyó el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014: 220): «desde el punto de vista de las políticas lingüísticas, nos encontramos con que en la mayoría de Estados de este país la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras no constituye una prioridad, lo que determina su exclusión de entre las materias troncales que han de ser cursadas».

Como consideraciones finales de este apartado podemos expresar que la situación de la pluralidad del español, su vocabulario y su pronunciación responden, por una parte, a la presencia de esa elevada y diversa cantidad de población hispana y, por la otra, al pujante y arrollador interés político, económico y sociocultural que significa hablar español para todo el que reside en tierras estadounidenses. En Norteamérica, Florida es uno de los estados más representativos en lo que se refiere a número de hablantes de español y de población total; cuenta además con regiones de una alta concentración de hispanohablantes destacándose el área de Miami y la escuela donde se ha llevado a cabo el estudio. A este asunto nos referiremos en los apartados 6.3 y 6.4, respectivamente.

## **6.2. Bilingüismo y diglosia**

Como reflejamos en el apartado precedente, en los EE.UU. conviven varias lenguas y, en lo que atañe a la comunicación alterna e independiente del inglés y el español, coexiste un bilingüismo con características y rasgos muy particulares. Debido a la relevancia en el contexto



de la presente investigación, corresponde esclarecer los términos de «bilingüismo» y «diglosia». Por ello, recurrimos a la RAE donde se precisa que bilingüismo es el ‘uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona’ y define diglosia como una situación de ‘bilingüismo, en especial cuando una de las lenguas goza de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores’. Primeramente, nos detendremos en la significación de bilingüismo, que según el DCVC:

El concepto de bilingüismo se refiere a la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas. También hace referencia a la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio. El fenómeno, por consiguiente, posee una vertiente individual y otra social.

En su vertiente individual se reconocen varias definiciones que atribuyen al concepto un matiz más estricto como la de Bloomfield quien planteó que estaríamos ante un individuo bilingüe si posee un dominio nativo de dos lenguas (Moreno 2004) y otras opiniones más amplias que consideran como una persona bilingüe a quien posea algún conocimiento sobre dos lenguas. La postura de Weinreich (1952) (en DCVC) establece que el bilingüismo presupone la: «práctica de dos lenguas usadas alternativamente». Asimismo, si atendemos a la forma en que se utilizan ambas modalidades, este autor clasificó el bilingüismo en: coordinado, compuesto y subordinado. Para el bilingüismo coordinado el hablante utiliza ambas lenguas separadas, de manera yuxtapuestas; en el bilingüismo compuesto se parte de una base conceptual común para las dos lenguas y en el bilingüismo subordinado una lengua se aprende y usa en función y a través de la otra. Una segunda clasificación para los tipos de bilingüismo que refleja el DCVC asegura que:

1. El bilingüismo equilibrado: supone una competencia alta y similar en dos lenguas, así como el uso eficaz de ambas en circunstancias diversas.
2. El bilingüismo productivo: alude a la capacidad de un individuo para hablar, escribir, escuchar y leer en dos lenguas.
3. El bilingüismo receptivo: implica que el sujeto, competente en su primera lengua, muestra capacidad para escuchar y leer en la segunda, pero no así para hablarla ni escribirla.
4. El bilingüismo fluido, poco fluido e incipiente: se refiere a las distintas situaciones de un continuum en el que los sujetos muestran una progresiva dependencia de su lengua dominante.
5. El bilingüismo funcional: a diferencia de los fenómenos anteriores, que se refieren a la capacidad del individuo para hablar dos lenguas, el bilingüismo funcional consiste en el uso efectivo que hace de éstas al participar en los acontecimientos comunicativos. Dicho uso viene determinado por las personas que intervienen en esos acontecimientos comunicativos, los objetivos con que lo hacen y por los contextos en que se produce.

En su variante social el bilingüismo rebasa el ámbito personal para referirse a grupos o comunidades que usan dos lenguas para comunicarse. Este fenómeno se explica fundamentado en circunstancias de índole histórica, política económica o social como el colonialismo, las migraciones y las unificaciones políticas de territorios, entre otras, que han ocasionado contactos lingüísticos que, a su vez, han originado situaciones diversas de bilingüismo social, donde pueden manifestarse tres casos en lo que respecta a la presencia y al uso de las dos lenguas: a) coexistir ambas cuando se trata de dos comunidades monolingües, b) lograr que la generalidad poblacional se comuniquen en las dos lenguas, esto es, que la comunidad sea bilingüe y c) mantener un grupo mayoritario dominante monolingüe y otro minoritario dominado bilingüe.

Este concepto del bilingüismo se relaciona directamente con el de diglosia, ya que las comunidades con lenguas en contacto o bilingües utilizan cada una de esas lenguas —que conviven en contextos diferentes— con propósitos diversos, lo que puede traer aparejado situaciones de desigualdad entre ellas, como consecuencia del establecimiento del dominio social de un idioma sobre otro y provocar, por tanto, contextos de diglosia.

De acuerdo con el DCVC: «La diglosia es una situación social en la que una comunidad de habla utiliza dos variedades de una lengua (diglosia en sentido estricto) o dos lenguas distintas (diglosia en sentido amplio) en ámbitos y para funciones sociales diferentes». Ferguson (1959) (en DCVC) se reconoce como el precursor del término y explica los fenómenos factibles a observarse en una situación de diglosia estricta, que traemos a colación:

1. Función: existe un reparto de funciones entre una variedad alta (A) y una variedad baja (B), de forma que cada una es usada sólo en ciertos ámbitos o dominios: la variedad A, en situaciones formales y distantes, y la B, en contextos informales. Resultaría impropio o ridículo usar indistintamente ambas variantes.
2. Prestigio: la comunidad diglósica considera que la variedad A es más prestigiosa (bella, lógica, importante) que la variedad B.
3. Adquisición: la variante B se adquiere como lengua materna, en tanto que la A sólo se aprende formalmente en contextos académicos.
4. Sistema gramatical: la variedad A posee unas categorías gramaticales que se reducen o desaparecen en la variedad B.
5. Léxico: la variedad A dispone de un léxico culto, técnico y especializado del que carece B. A su vez, ésta cuenta con el vocabulario y las expresiones fraseológicas propias del ámbito familiar y popular.
6. Estandarización: la variedad A está estandarizada gracias a la elaboración de gramáticas, diccionarios y normativas ortográficas que permiten su conocimiento. Ese proceso de estandarización no existe para la variedad B.
7. Herencia literaria: existe un corpus literario en la variedad A, inexistente, por el contrario, en B.

8. Estabilidad: las situaciones diglósicas pueden perdurar durante siglos, si bien la aparición de subvariedades mixtas entre A y B, así como la progresiva confusión de funciones sociales durante ese tiempo, pueden evolucionar hasta hacer desaparecer la diglosia.

Moreno (2004), en su trabajo sobre el futuro del español en los EE.UU. planteó tres hipótesis: la primera, sobre la asimilación de la lengua; la segunda, acerca del establecimiento de una situación de diglosia y; la tercera, relacionada con el desarrollo de una proyección bilingüe y bicultural en el país. Así, argumentó en su segunda hipótesis cómo la persistencia o permanencia de algunos trazos del español —dados fundamentalmente por la inmigración de hispanos/as— podría desatar la reacción de la posición angloamericana para frenar u obstaculizar este proceso. Esa circunstancia conseguiría, por tanto, fortalecer o no el uso y el prestigio de la lengua española en el país, ya que aun si el fenómeno migratorio se mantuviera constante, pudiera vigorizarse la política del uso exclusivo del inglés como lengua prioritaria para las principales actividades económicas, políticas y sociales —sin excluir a la comunicación escrita— debido a su estatus superior, y que el español se viera relegado solo al ámbito de la oralidad en el contexto familiar, considerándose una lengua de estatus bajo. Como aclaró Moreno (2004):

Una situación de este tipo, podría caer dentro del concepto de «diglosia», en su interpretación más amplia y sociológica. El concepto se aplica a aquellas comunidades en las que hay una lengua A de estatus alto y otra lengua B de estatus bajo. En el caso que nos ocupa habría una lengua A para las funciones sociales elevadas y de prestigio (el inglés), a disposición de todos los miembros de la sociedad capaces de utilizarla, y una lengua B para las funciones comunicativas más informales y menos prestigiosas (el español) a disposición de la comunidad hispana que lo mantuviera. La población anglosajona y los grupos asimilados a ella utilizarían el inglés en todos los ámbitos y para todas las funciones sociales; la población hispana haría uso de la lengua A para ámbitos y funciones formales y de la lengua B en ámbitos orales familiares, de forma semejante a lo que Guillermo Rojo denominó «diglosia de adscripción».

Según Moreno (2004), un escenario de diglosia consolidaría algunas de las características actuales del español en los EE.UU., sin embargo, ayudaría asimismo al uso de soluciones mezcladas entre las dos lenguas o «espanglish» (como se le ha denominado a este fenómeno lingüístico) y, tendrían rasgos característicos de cada región. Finalmente, agregó que de crearse estas condiciones: «la situación podría fosilizarse en un patrón de diglosia sociológica, que iría en detrimento del prestigio social de la lengua y que favorecería soluciones lingüísticas regionales, más permeables a las transferencias desde el inglés».

En este punto consideramos pertinente referirnos al concepto de hablantes de herencia hispana (en adelante HHH) en los Estados Unidos que, como expresó Acosta (2013), también: «se les ha llamado semihablantes, bilingües secuenciales o transicionales» y, si bien el término

se ha tratado desde diversos puntos de vista y ámbitos, la mayoría de los/as investigadores/as coincide en que son aquellos/as hablantes que adquieren el español en la primera etapa de vida en sus hogares, lengua que se verá desplazada por el inglés como la lengua dominante en la sociedad en la que están inmersos. Según Acosta (2013), esta definición argumentada por Valdés (2001: 38) está: «circunscrita al caso de hablantes de herencia en países anglosajones —y más concretamente en los Estados Unidos—», criterio con el que convenimos ya que describe con acierto la realidad en la que conviven los casos objeto de estudio, tema que retomaremos para la contextualización de la investigación en la escuela, en el epígrafe 6.4.4.

### ***6.3. El español en Miami, Florida***

Si se trata de analizar la presencia hispana en Florida, debemos puntualizar que el español en el condado y la ciudad de Miami, específicamente, posee unas peculiaridades que lo hacen muy especial al compararlo con otros idiomas de las minorías. El uso del inglés, en su carácter de lengua oficial, dominó durante muchos años y no fue hasta la década de 1960-70 cuando empezó a resquebrajarse ante el fortalecimiento del español en todos los ámbitos de la comunicación. Esta situación se debió, principalmente, a la fuerza creciente de la llegada de diversos grupos de inmigrantes además de la intensificación de la lucha por los derechos civiles que enfrentaron dichas minorías. Para ilustrar este incremento nos remitiremos a los datos aportados por los diferentes censos: en 1960, por ejemplo, de la población de Miami, el 5% era de hispanos/as, el 15% era de negros/as no hispanos/as y el 80% era de blancos/as no hispanos/as. En 1970, los/as hispanos/as representaban todavía menos de un cuarto de la población; sin embargo, en 1980 la configuración sociodemográfica cambió y la proporción de hispanos/as constituía más de una tercera parte del total, mientras que los/as blancos/as no hispanos/as habían disminuido a menos del 50%. El censo de 1990 evidenció esta tendencia de crecimiento al revelar un 64% de aumento en comparación con el 49% arrojado por el censo anterior. Así, en pocos años, los/as blancos/as no hispanos/as disminuyeron al 32% del total. Los/as negros/as no hispanos/as mostraron un crecimiento moderado de un 19%. Los grandes cambios se atribuyen, por ende, al fenómeno de la inmigración hispana, esencialmente (*Department of Planning and Zoning of Miami*, 2003).

Según el *Data Center Results* de Miami, a partir de 2008, los/as hablantes de español representaron el 69,4% de los/as habitantes de la ciudad, mientras que el inglés era hablado solo por el 30,6% de la población. Conforme a esta fuente, Miami obtuvo uno de los mayores porcentajes de la nación (74,54%) de residentes que hablaban otro idioma que no era el inglés en el ámbito familiar. De acuerdo con los datos del censo de los Estados Unidos (2010), Miami como ciudad ocupó el décimo primer lugar de mayor población hispanohablante del hemisferio

occidental después de toda América Latina y solo detrás de San José, California y Nueva York en los Estados Unidos. De este modo, fue considerada como una de las localidades que se destacan por tener grandes comunidades con suficiente concentración de hispanohablantes, donde se puede constatar el uso de la lengua en cualquier contexto, sin necesidad de recurrir obligadamente al inglés (Erichsen, 2011). Igualmente, el censo de 2010 en Florida reveló que el inglés era hablado por el 73,36% de las personas mayores de cinco años y el 26,64% se expresaba en las otras lenguas, entre las que se destaca, evidentemente, el español con una supremacía del 73,35% de este total, como podemos apreciar en el gráfico 3 que presentamos a continuación.

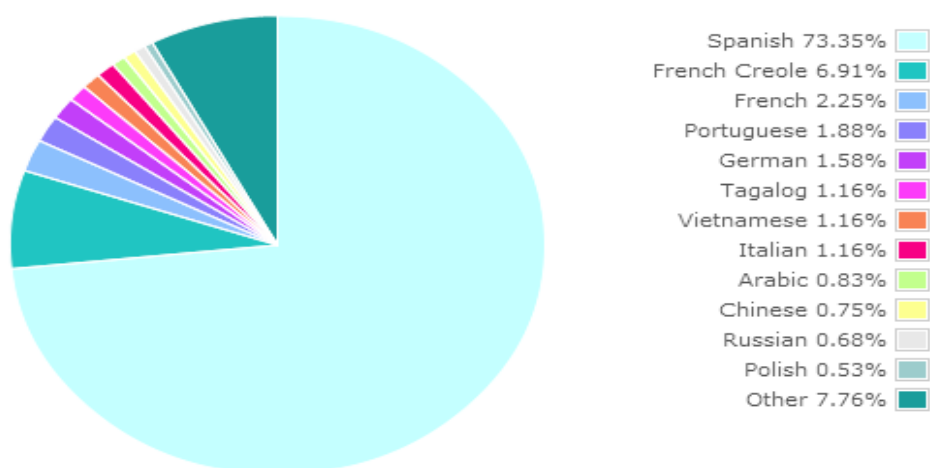


Gráfico 3. Lenguas habladas en Florida, según censo de 2010. (Fuente: [http://www.mla.org/map\\_data](http://www.mla.org/map_data))

Según De la Cuesta (2008: 542), el 15 de abril de 1973 Miami fue oficialmente proclamada como una ciudad bilingüe cuando: «el condado de Dade aprobara una ordenanza que daba al español estatus de cooficialidad dentro de las estructuras del gobierno local». Esto trajo como resultado que, en las oficinas públicas, hospitales, bancos, servicios telefónicos, juzgados y la policía se comenzaron a brindar los servicios en las dos lenguas (Gregori y Valdés, 2001). Esta ordenanza provocó el disgusto de la élite anglosajona y parte de la población autóctona, que fueron los que lograron someter a referendo y a derogar la medida que establecía el bilingüismo y el biculturalismo aprobados en 1973. Sin embargo, en 1993 se revocó la disposición para volver al estatus de condado bilingüe y bicultural para convertirse, como expresó De la Cuesta (2008: 542), en: «un caso único hasta ahora en los Estados Unidos». Podemos explicar este aspecto con dos ejemplos que demuestran la pujanza y el prestigio del español en Miami, que hicieron viable la aprobación de esta ley, pues constituía una necesidad dado su uso entre los/as hispanohablantes: nos referimos al sistema electoral nacional para el

que se ofrece la explicación de las papeletas de votos, así como toda la información que necesitan los/as electores/as tanto en inglés como en español. Asimismo, cuando se aproxima la época ciclónica, las autoridades brindan los partes meteorológicos en una y otra lengua, para garantizar que la información sea recibida de forma clara y precisa por la población.

Si nos referimos a los medios de comunicación, podemos afirmar que, con excepción del inglés, el español es la lengua más difundida en Miami y su presencia es muy significativa desde hace varias décadas, como señaló Alcántara (1963: 169): «Actualmente hay más de 100 estaciones de televisión con programación en español, más de 600 radioemisoras, así como 150 periódicos no diarios, 125 revistas y 13 periódicos diarios». En Miami-Dade, por citar solo el ejemplo de nuestro condado, existen dos cadenas de televisión en español y considerables emisoras de radio. Además, es justamente en Miami donde se emite toda la información del Noticiero Nacional de la Cadena Hispana que enlaza mediante satélite a más de 350 estaciones comerciales afiliadas con programas las 24 horas del día, conforme a lo que señalaron Gregori y Valdés (2001).

Es indiscutible que el prestigio del español en los medios miamenses se vigoriza con el transcurso de los años: son cuantiosos los espacios comerciales en español que se transmiten y los vocablos de esta lengua que se utilizan dentro de las informaciones efectuadas en inglés. Ello demuestra que la realidad sociolingüística de Miami presenta unas características muy particulares que la diferencian de las demás ciudades y comunidades bilingües del país. Si a todo lo expuesto le sumamos la existencia de un fuerte andamiaje étnico/económico (determinante, en última instancia), con suficientes fuentes de empleo que ha permitido trabajar y convivir comunicándose en español, podemos explicar la consolidación progresiva que ha mantenido el idioma europeo en estas tierras estadounidenses.

Con referencia a la lengua y a sus diversas modalidades, estas reflejan los cambios y las evoluciones como concierne a un sistema socialmente vivo. Así, la asimilación de términos y locuciones, además de la inconsciente realización de transferencias o alternancia de códigos lingüísticos del español hacia el inglés y viceversa, se hacen evidentes como un fenómeno natural que deriva del contacto directo entre dos lenguas. De acuerdo con Silva-Corvalán (1995), en una situación de extenso e intenso bilingüismo, los bilingües están llamados a comunicarse a menudo en una lengua u otra en rápida sucesión en respuesta a diferentes interlocutores y ámbitos sociales u otros factores. La necesidad de reducir el esfuerzo cognitivo que esta tarea exige podría explicar, en parte, los procesos típicos de regularización, la pérdida de construcciones no usadas frecuentemente y el uso preferencial (consciente o inconsciente)

de estructuras concretas de forma paralela en las lenguas implicadas, un fenómeno que lleva a la convergencia. En otro de sus trabajos, Silva-Corvalán (1996) demostró el tipo de influencia indirecta que el inglés como lengua había ejercido en el español hablado en Los Ángeles en cuanto al uso preferencial de estructuras paralelas y a la pérdida gradual de las limitaciones del discurso pragmático no presentes en el inglés.

Podemos ilustrar el reconocimiento social de los/as propios/as hispanos/as hacia su lengua desde hace más de tres décadas, con una encuesta realizada a 214 cubanos/as de las dos generaciones residentes en la ciudad de Miami (Castellanos 1980) en la que quedó demostrado que todos/as consideraron a las dos lenguas —inglés y español— como «importantes», aunque la valoración del inglés fue superior. Los resultados de la encuesta demostraron que para el 80% el conocimiento del inglés era «esencial» y el 17,3% pensaba que es «muy importante»; en tanto que el 50% opinó que el conocimiento del español era «esencial» y el 36,5% «muy importante», lo que indica el alto crédito del que gozaban ambas lenguas en cuanto a conciencia lingüística desde aquel entonces. Esto hizo que ante las acciones en contra del uso del español que exhortaban la prohibición de utilizar los fondos públicos para subvencionar cualquier otra lengua que no fuera el inglés, (o promover otra cultura que no fuera la norteamericana), los/as hispanos/as residentes en la ciudad, según el *Miami Herald* (1980), respondieron con su voto en contra en las urnas electorales. En otras encuestas efectuadas, a diferencia de algunas ciudades del país, los/as hispanos/as de Miami siempre han valorado con orgullo su acento nacional y «no sienten ninguna vergüenza cuando hablan español» (Castellanos, 1980: 73-91). Así, para estas comunidades, comunicarse en español en Miami no significa pertenecer a la clase baja ni ser ilegal, actitud que, evidentemente, ha beneficiado la persistencia del español.

En cuanto a la enseñanza pública, la superioridad del inglés fue absoluta hasta que en 1923, la Corte Suprema de los Estados Unidos, con el caso *Meyer versus Nebraska*, falló en contra de la prohibición de enseñar en otra lengua que no fuese el inglés (García, 2008: 417). Años más tarde, con la aprobación de la Ley de Educación Bilingüe por el Congreso de 1963, se logró que fueran introducidas algunas de las lenguas habladas por las minorías en el sistema escolar. En el distrito Miami-Dade, por ejemplo, el origen de la enseñanza del español, de acuerdo con el estudio realizado por Ramos (2007), se debió esencialmente a la llegada de un considerable número de alumnos/as cubanos/as como consecuencia de la huida de sus familiares por cambios en el gobierno. Como solución ante esta escalada sociodemográfica, se implantó un sistema bilingüe en la escuela primaria Coral Way desde el año 1960. A finales de la década de los 60, el Gobierno federal mostró cierta preocupación por los/as estudiantes de descendencia hispánica y, en 1968, el congreso norteamericano aprobó la que se conoce como Ley de

Educación Bilingüe que no apoyaba aquellos programas que tuvieran el objetivo de enseñar el español para mantenerlo, sino solo los que conllevaran una transición hacia el inglés. Esta ordenanza fue revalidada en el año 1984, con la visión de desarrollar la lengua a través de la educación continua, pero materializada con escasos e insuficientes programas de enseñanza bilingüe. Fue ratificada nuevamente en los años 1988 y 1994, pero en estas ocasiones: «dirigida a los programas de enseñanza dual o de doble vía» (García, 2008: 419). A partir de entonces, el sistema educativo establecido en las escuelas públicas de Miami-Dade no considera la lengua española como parte del currículo que debe desarrollarse de forma obligatoria para graduarse, pero su inclusión responde a una necesidad real: es el idioma de inmigración que más se estudia en el sistema escolar. Es, además, el de mayor demanda entre los/as alumnos/as cuando desean cursar una lengua foránea en sus estudios superiores porque, asimismo, es la más ofertada por las escuelas en sus programas académicos. La organización docente, el horario y la duración de las clases dependen del tipo de programa bilingüe que posea el centro escolar. Dichos programas pueden ofrecer desde dos sesiones semanales hasta aquellos en los que casi la mitad del tiempo de la docencia es en español.

El condado Miami-Dade cuenta con algunos programas bilingües inglés/español. Unos fueron establecidos, según hemos apuntado, desde principios del año 1960 como el de Inglés para hablantes de otras lenguas (ESOL, sigla que responde a *English for Speakers of Other Languages*) y dirigido a estudiantes que no hablan inglés, entre ellos/as los/as hispanos/as de todos los niveles que incluye un programa para adultos/as, el de Español para hispanohablantes (*Spanish-S*) y el programa de Organización escolar bilingüe para el nivel primario (BISO, reconocido por *Bilingual School Organization*). Otros surgieron en 1970 como respuesta a las nuevas necesidades, como fue el caso de Lenguas del mundo-español (*WL-Spanish*) anteriormente conocido por Español como L2 (*Spanish-SL*), el de Contenidos del currículo en la lengua materna (CCHL, esto es, *Curriculum Content Home Language*) o Contenido del plan de estudio bilingüe (BCC, que corresponde a *Bilingual Curriculum Content*) para el nivel secundario y el más reciente implantado en 1993, el de Programa extendido de lenguas extranjeras (EFL que identifica a *Extended Foreign Language*). Igualmente, en el nivel secundario y preuniversitario el/la estudiante puede optar por continuar el estudio de otras lenguas como el español. Existen además programas de Estudios internacionales (IS o *International Studies*) que promueven el aprendizaje de idiomas como parte de un convenio entre el condado de Miami-Dade y algunos países europeos tales como Francia, Alemania y España donde se anima a los/as estudiantes a trabajar con mayor intensidad las lenguas de esos países en aras de estimular su estudio y profundización en cursos avanzados. Los programas



BISO y el EFL son considerados idealmente bilingües puesto que enfatizan en la enseñanza del inglés y de otra lengua. El contenido del plan de estudios es en una proporción de 60% de la instrucción en inglés y el 40% de las clases en la otra lengua de que se trate. Estos programas están diseñados para un grupo de estudiantes en cada nivel de grado (desde *Kindergarten* hasta 12.º grado), quienes después de participar en las clases de ambas lenguas durante un año escolar, son automáticamente matriculados en el nivel del grado subsecuente, a fin de continuar con una serie de estudios bilingües constante hasta el nivel preuniversitario (12.º grado).

No obstante, la administración y sus instituciones educativas del condado no han hecho de la lengua española un objetivo muy importante para la enseñanza y, aunque existen todos estos programas de carácter bilingüe, la preocupación radica en ver cómo el español como idioma puede apoyar al inglés en el momento del aprendizaje, si se tiene en cuenta la posibilidad de la transferencia de competencias entre lenguas, explicada en el apartado 3.4. Otro ejemplo negativo se plasma en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014: 226) donde se hace referencia a que la enseñanza de lenguas extranjeras en el país se ha visto afectada por la ley firmada por el presidente Bush y que es reconocida por el lema: «*No child left behind*», ya que: «el interés se centra en que el alumnado mejore en las asignaturas que evalúan a nivel nacional, Matemáticas y Lectura, en detrimento de las otras».

Respecto al profesorado podemos expresar que, desde los primeros años de la década de 1960-70, se crearon en Miami escuelas parroquiales donde se impartían clases de español e inglés a los/as inmigrantes; y, a partir del año 1961, el condado organizó cursos de formación para preparar a los/as futuros/as maestros/as, que ofrecían sus clases en español y estudiaban conjuntamente el inglés, con las bases pedagógicas para obtener los certificados que les permitirían trabajar como profesionales de la educación. En nuestros días, muchos/as de los/as educadores/as están altamente cualificados/as; con todo, no ocurre así en la totalidad de los casos, ya que existen profesores/s de español graduados/as en otra especialidad, a los que el estado les consiente enseñar la asignatura solo por el hecho de ser nativos/as de un país hispano o que hablen o entiendan el español. Pese a los inconvenientes señalados, el español mantiene una significativa persistencia que ha vencido obstáculos y dificultades y ha permitido continuar con el desarrollo de los programas de enseñanza en esa lengua. Baste señalar que, en estos tiempos en que la crisis económica se ha manifestado en restricciones a todos los niveles, incluso a escala mundial, muchas de las posiciones del profesorado han estado en peligro de ser eliminadas porque el estado no cuenta con los recursos financieros para asumir o sufragar los gastos. De eso no se han librado las denominadas clases especiales entre las que se encuentran las de lenguas. Y muchas presiones materializadas en propuestas han recaído específicamente

en los/as profesores/as de español, puesto que en varias ocasiones han sido cuestionados sus puestos laborales. Sin embargo, debido a la presión política, económica y social que ejerce la sociedad hispanohablante en Miami, por la cantidad de padres y madres hispanos/as que no desean que sus hijos/as pierdan sus raíces y por la resistencia demostrada en mítines y en actos de protesta, se han encontrado otras alternativas por parte del gobierno y de la Junta Escolar para no dejar vacantes estas plazas de los/as profesores/as de lenguas y se han fortalecido los denominados programas de EFL.

Para el curso 2013-2014 en este condado se llevó a cabo la implementación del Plan para la Expansión del Programa Extendido de Lenguas Extranjeras (en adelante PEPELE) en las escuelas del nivel primario, como respuestas a las tendencias demográficas, lingüísticas y económicas experimentadas en el área de Miami en los años recientes. Sirvan como ejemplos los datos ofrecidos en la introducción del PEPELE (2013: 1):

The demographics of M-DCPS have changed dramatically. White non-Hispanic student population decreased by 2% from 10% in 2002-2003 to 8% in 2012-2013 and, during that same time frame, Black non-Hispanic student population also decreased by 5.6% from 29% to 23.4% while the Hispanic student population increased by 8.8% from 58% to 66.8%. In the limited English proficient student population alone there has been a 3.7% increase from 17.6% in 2002-2003 to 21.3% in 2012-2013; of those, 74.9% were born in the United States and 25% are foreign born. Students, whose first language is not English, are the fastest-growing demographic group in public schools in all regions of the United States. This increase in diversity in the school population and in the other-than-English-language-origin population of the community as a whole gives urgency to the need for a system-wide response to meeting emerging language needs for the twenty-first century.

Al respecto, el Secretario de Educación de los Estados Unidos, Richard Riley, declaró la urgencia de preparar a nuestros/as educandos/as con una formación bilingüe en inglés y en otra lengua de prioridad nacional cuando expresó: «Our nation can only grow stronger if all our children grow up learning two languages» (en PEPELE, 2013: 1). Por tal motivo, *Miami-Dade County Public Schools* (en adelante, MDCPS) hizo suyo este compromiso con el propósito de ofrecer más y mejores oportunidades a los/as estudiantes con una instrucción dual en inglés y en otra lengua. Así propuso la generalización del programa de EFL con el fin de que el alumnado pudiera hablar, leer y escribir en inglés y en otro idioma como el español, el francés, el alemán, el italiano, el creole, el portugués, el chino o el griego.

En Miami, y más concretamente en la escuela en la que se realizó la investigación, aunque se dan las condiciones relativamente ideales para el desarrollo del bilingüismo (principalmente, por el alto número de hispanohablantes que residen en su área), se debe trabajar aún más para aprovechar todas las opciones que se pudieran en este sentido y contribuir a fomentar el bilingüismo aditivo del que habló Baker (2006: 36) con metas prácticas y asequibles

que aspiren a: «pensar y expresar emociones en cualquiera de las dos lenguas». Por ello, creemos que urgen estudios que propicien un empleo variado, para incluir justamente esos contextos que desarrollen las destrezas básicas con propósitos académicos (como el aprendizaje cooperativo), los cuales garanticen el manejo de diferentes estilos discursivos y registros en diversas situaciones comunicativas que conlleven a mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas, al tiempo que permitan preservar y difundir la lengua cervantina.

#### ***6.4. La enseñanza del español en la escuela HMF***

Creímos imprescindible revisar las características de la enseñanza del español en la escuela donde se llevó a cabo el estudio, con el fin de contar con un análisis del micro contexto que sirvió de marco a la investigación.

##### ***6.4.1. Caracterización y ubicación física de la escuela***

La escuela Henry M. Flagler (HMF) perteneciente a MDCPS fue terminada de construir en 1954 y fundada en 1955. Ocupa cuatro acres en el centro del distrito de La Pequeña Habana de Miami, Florida y está localizada en el 5222 NW 1<sup>st</sup> Street. Esta es un área de bajos ingresos económicos y su población es eminentemente hispana. Por eso, no es de extrañar que el promedio de la movilidad del alumnado o el estado de permanencia sea de un 23%. Esta inestabilidad responde, predominantemente, al flujo de los/as estudiantes de otros países que emigran y, en su carácter de recién llegados/as, residen al principio con los/as parientes que viven en esa comunidad hasta que la familia pueda asegurar una residencia independiente.

La instalación escolar se compone de nueve edificios y una biblioteca que cuenta con más de 15.000 volúmenes, de los cuales, el 35% están escritos en español. La escuela posee un estudio de arte, una sala de música, dos recintos de computación con 30 computadoras cada uno, un laboratorio de ciencia, un patio de juegos y cuatro canchas de baloncesto. Las aulas están equipadas con cuatro computadoras (como mínimo) con acceso a internet y una impresora láser. El uso de la tecnología permite la navegación cibernética y garantiza el manejo de la información y de los datos por parte de los/as estudiantes, además de otros servicios como el correo electrónico, un servidor de la red escolar y varios programas educativos entre los que se destaca el *Star Test*, que mide el nivel de lectura y la comprensión tanto en inglés como en español. En el centro se han instalado, 29 pizarras electrónicas *Promethean-Smart* para su empleo en las aulas de la institución escolar.

##### ***6.4.2. Formación del profesorado***

Analizamos seguidamente en la tabla 5 la formación del profesorado de HMF, el cual está integrado por un total de 63 docentes.

Debemos aclarar que la cifra superior refleja el número de maestros/as y el inferior el porcentaje que representan.

TOTAL	AÑOS DE EXPERIENCIA				CON ESTUDIOS DE POSGRADO	CERTIFICADOS EN ESOL	CERTIFICADOS NACIONALMENTE
	0-1	2-5	6-14	15 +			
<b>63</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>51</b>	<b>4</b>
	<b>0%</b>	<b>28,6%</b>	<b>33,3%</b>	<b>38,1%</b>	<b>38,1%</b>	<b>81,0%</b>	<b>6,3%</b>

Tabla 5. Formación del profesorado. (Fuente: *Florida Differentiated Accountability Program School Improvement Plan*, 2012-2013)

Como refleja la tabla 5, se trata de un colectivo docente experimentado y convenientemente preparado para acometer su labor educativa, de ellos/as 56 hablan el español (el 88,8%), mientras que 7 profesores/as dominan solo el inglés. El departamento bilingüe (inglés-español), por su parte, está constituido por tres profesoras hispanas (nativas) que han impartido los diferentes planes de estudio durante más de una década de trabajo en el sistema escolar público. De los/as cuatro maestros/as que están certificados/as nacionalmente en diferentes especialidades, solo una profesora lo está en español (*World Languages Other than English Early Adolescence through Young Adulthood*). Paralelamente, en el colectivo existe una considerable representación de jóvenes profesores/as y en la dirección se realizó un cambio estratégico, aspecto que motivó el quehacer de la institución escolar.

#### 6.4.3. Composición sociodemográfica del alumnado

La escuela HMF corresponde al nivel primario (conocido además como nivel básico o elemental). A diferencia del sistema educativo español donde la enseñanza primaria concluye en 6.º grado, en los Estados Unidos varía según el estado, aunque en la mayoría de los casos comprende 6 años académicos de carácter obligatorio de *kindergarten* a 5.º, que se estructuran en 3 etapas de 2 cursos cada una: inicial (K-1.º), intermedia (2.º-3.º) y superior (4.º-5.º). Debemos aclarar que algunas escuelas primarias ofrecen programas de *prekindergarten* (como es el caso del centro escolar donde hemos llevado a cabo la investigación) y otras, extienden su currículo hasta el nivel secundario. Los más de 800 alumnos/as de HMF cursan desde el *prekindergarten* hasta el 5.º grado y sus edades oscilan entre los 4 y los 12 años. Del total de estudiantes, el 98% son de procedencia hispana y el resto de la composición étnica está formada por discentes blancos/as, asiáticos/as, afroamericanos/as e indios/as nativos/as. De ese alto

porcentaje de alumnos/as hispanos/as, unos/as nacieron en los países de los que proceden, algunos/as emigraron desde pequeños/as en compañía de sus familiares y otros/as nacieron en Miami, pertenecientes a distintas generaciones de inmigrantes. Por tales razones, sin ser considerado un colegio bilingüe o de doble vía, no es difícil escuchar el español hablado por directivos/as, profesores/as, personal no docente, familiares y alumnos/as a diario en el centro escolar, los que, como Toribio (en Díaz, 2011: 541) aclara: «usan además el *code switching* como un recurso habitual en su repertorio bilingüe», no causado por la carencia de capacidades de la lengua.

Mostramos en la tabla 6 los datos del alumnado en los diversos planes de estudio de acuerdo con sus necesidades académicas.

ALUMNADO EN LOS PLANES DE ESTUDIO				
PROMEDIO	ESPECIALES (ESE)	AVANZADOS (GIFTED)	ELLs (ESOL)	BILINGÜES
89%	11%	32%	51%	98%

Tabla 6. Clasificación del alumnado según sus necesidades académicas. (Fuente: *Florida Differentiated Accountability Program School Improvement Plan 2012-2013*)

Las dos primeras columnas recogen el total del estudiantado, es decir, el 89% de la población de discentes participa en el plan de estudios para el alumnado promedio, mientras que los/as alumnos/as que presentan discapacidades (identificados/as por la sigla SWD, que significa *Students With Disabilities*) participan en clases especiales (conocidas por ESE, que es el nombre que recibe el programa de *Exceptional Student Education*) y conforman el 11% del total: de ellos/as, 22 estudiantes han sido diagnosticados/as como incapacitados/as para el aprendizaje, 11 con discapacidades en el habla, 8 con otros impedimentos de salud, 8 que muestran un desarrollo intelectual retrasado y 1 no capacitado mentalmente. Corresponde aclarar que las últimas tres columnas no suman 100% porque puede ser que el/la mismo/a alumno/a participe en varios programas. Así, un/a estudiante que asista al programa bilingüe puede estar en el avanzado y en ESOL. Igualmente, un/a alumno/a que esté en el programa especial porque tiene discapacidades puede hallarse además en el programa de ESOL si no domina el inglés.

Asimismo, 41 alumnos/as asisten a los programas avanzados o *gifted* pues son considerados/as como inteligentes y representan el 32% del total. Los/as alumnos/as limitados/as o principiantes en el estudio del inglés *English Language Learners* (en adelante

ELLs) constituyen el 51% de la población estudiantil y se encuentran matriculados/as en los programas de ESOL. Un elevado porcentaje de los/as estudiantes, esto es: el 98% recibe las denominadas clases bilingües, asunto en el que profundizaremos en el próximo epígrafe 6.4.4. El 82% del alumnado proviene de familias económicamente limitadas o de bajos recursos, por lo que disfrutan del almuerzo de pago reducido o gratis. Por término medio, encontramos a 18 alumnos/as en cada aula. Específicamente, el grupo de 5.º grado seleccionado para nuestra investigación está integrado por 24 estudiantes. De ellos, 8 son del sexo femenino y 16 del masculino, con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. Todos/as son de origen hispano y en mayor o menor medida se pueden comunicar en inglés y en español. En el próximo capítulo, profundizaremos en este tema donde analizaremos el perfil sociodemográfico y educativo de los 6 casos objeto de estudio.

#### *6.4.4. Particularidades del bilingüismo y de la diglosia en la escuela*

Como evidenciamos en el epígrafe 6.4.3, el elevado número del alumnado de procedencia hispana en la institución escolar ha determinado una tendencia marcada hacia el bilingüismo de transición, materializada en que nos encontramos en nuestras aulas alrededor de un 60% de alumnos/as que ya tienen cierto grado de competencia en español —que poseen fuertes vínculos con esa cultura e identidad—, junto a otros/as que representan el 40% del total y muestran diferencias en los niveles de desarrollo de la lengua. Según señalamos en el apartado 6.2, Acosta (2013) aseguró que a este tipo de hablantes bilingües secuenciales o transicionales: «se les ha denominado más recientemente hablantes de herencia». Sobre el particular, Acosta (2013) precisó:

Los denominados hablantes de herencia de español son un tipo de bilingües que han sido expuestos a su idioma materno de manera prolongada, pero que en muchas ocasiones carecen de las habilidades lingüísticas necesarias y de la competencia comunicativa propia de un hablante nativo al haber crecido y vivir en un ambiente social en el que la lengua dominante es el inglés.

Así, estos/as alumnos/as desarrollan su sistema lingüístico en un contexto bilingüe donde no es posible determinar cuál es su L1 o su L2, de aquí que puedan identificarse con el concepto de HHH. Este fenómeno ocurre debido a la adquisición del español como lengua de herencia, donde se disocian o desplazan las dimensiones lingüísticas ya que, pese a que este fue el primer idioma de esos/as alumnos/as, se convirtió en la lengua secundaria y minoritaria frente al inglés que, a pesar de ser la segunda lengua en el orden de adquisición, pasó a ser el idioma principal y mayoritario en el contexto de estudio (Montrul 2012).

De esa manera, estos/as estudiantes se desarrollan en un contexto bilingüe donde usan tanto el español como el inglés, debido a su condición de HHH que, de acuerdo con Montrul

(2008), no obstante haber estado expuestos/as al español como la lengua de la familia a una edad temprana, la mayoría de ellos/as no la adquirieron plenamente por motivos migratorios para más tarde perder aspectos de esa lengua al entrar en contacto con el inglés. Por tal motivo, estos/as discentes cuentan con estructuras lingüísticas incompletas en el español que les inducen a cometer errores gramaticales y morfológicos relacionados con el orden de adquisición y de la pérdida de la lengua (Montrul, 2009). De igual forma, los/as aprendices perfeccionan más la escritura del inglés (por lo intensivo de su enseñanza y de la fuerza que ejerce esta lengua gracias al estatus superior que conserva, según señalamos en el apartado 6.2). Esta situación de diglosia lingüística es un denominador común para muchas de las clases de español de la escuela y, por supuesto, en el aula seleccionada para los casos de estudio quienes pueden comunicarse en las dos lenguas. Al respecto, Montrul (2012: 3) expresó:

In a typical monolingual situation, when a child is learning the majority language at home and school and later learns a second language, the first language is also the stronger, dominant or primary language, while the second language is the secondary language, used less frequently. But in the case of heritage speakers, as the ones just described, when the first language is a minority language, there is a shift in the functional dimension of the languages as the child grows up, with the first and primary language eventually becoming secondary in language use. This functional shift, in turn, affects the linguistic competence and fluency in the heritage language, which ends up resembling a second language.

Si tenemos en cuenta la clasificación del DCVC apuntada en el apartado 6.2, en este caso estamos ante un bilingüismo productivo y funcional muy específico que se observa en Miami, y, por supuesto, en la escuela objeto de análisis: bilingüismo productivo puesto que los/as alumnos/as poseen la capacidad de hablar, escribir, escuchar y leer en las dos lenguas (salvando las diferencias individuales) y bilingüismo funcional ya que aunque el inglés goza de una reputación o privilegio social y político superior (dada esta supremacía por el factor «cantidad» y sentido de la «oficialidad» esencialmente), el español es aceptado y respetado con regularidad aun en las situaciones de diglosias por contexto (entiéndase los materiales educativos para las clases y la comunicación informal).

No obstante, sobre el tema del aprendizaje de estas lenguas podemos asegurar que si bien ambas se estudian en el contexto académico no se les concede la misma importancia, ya que el español solo queda como la vía para apoyar a los/as que no han logrado el dominio del inglés o que aún no son competentes en este idioma. Esta circunstancia crea una situación de bilingüismo sustractivo que afecta, por tanto, la estructura del español (Montrul, 2013). Finalmente, la estandarización, la herencia literaria y la estabilidad de ambas lenguas difieren debido a que en el caso del español no tiene el respaldo económico, político y social con el que sí cuenta el inglés, evidenciado en que como asignatura se le concede menos tiempo para

impartirla, no es considerada como obligatoria dentro del currículo y, por tanto, es desestimada en los exámenes estatales.

Si nos basáramos en la clasificación sobre la diglosia que propuso Ferguson (1959), se observa que en HMF cada idioma (el inglés y el español) cumple una función diferente: el inglés que sería la lengua A se usa en los dominios o ámbitos formales, mientras que la B se emplea durante la clase de español o en contextos informales entre alumnos/as y familiares que concurren a dejar o recoger a sus hijos/as. En cuanto al prestigio, la inglesa se supone como la lengua de los negocios, por su autoridad práctica, porque se considera precisa, directa y propia para estos tiempos de cambio, además de ser la lengua reconocida como principal en el país. De aquí su importancia y crédito por encima del español.

Piña (en Montesinos, 2008), refiriéndose a las peculiaridades del español en los Estados Unidos y en particular al uso habitual de dos lenguas por una misma persona, expuso la siguiente clasificación:

Hay tres tipos de personas bilingües: los diglósicos, capaces de usar perfectamente una u otra lengua según el contexto; los bilingües, que hablan las dos lenguas pero que sólo dominan el nivel escrito de una de ellas, normalmente el inglés; y los bilingües pasivos, que dominan el nivel comprensivo de la lengua, pero no el oral.

Al reflexionar sobre la clasificación anterior podemos convenir en que en nuestras aulas, caracterizadas por la diversidad, encontramos los tres tipos de personas bilingües ya que algunos/as estudiantes pueden comunicarse en las dos lenguas (inglés y español) según el contexto y son capaces de mejorar el nivel de la escritura inglesa más rápidamente por la situación de diglosia en la que se encuentran inmersos/as. Otros/as aprendices comprenden el inglés, aunque no pueden expresarse oralmente. Sin embargo, debemos destacar que la mayoría de estos/as alumnos/as poseen un mayor dominio comunicativo del español, lo que les permite apoyarse en esta lengua para realizar transferencias de competencias lingüísticas al inglés, como explicamos en el capítulo 3.

De acuerdo con la visión del determinismo lingüístico de Vygotsky (analizado en el apartado 1.1), el lenguaje juega un papel primordial en la organización no solo cognitiva de nuestra experiencia, sino además en la afectiva. Si eso lo analizamos desde una perspectiva bilingüe en un entorno de aprendizaje cooperativo, podemos valorar en su justa medida la importancia de que estos/as discentes reciban su formación académica en dos lenguas al mismo tiempo, lo que trae aparejado un contacto lingüístico y cultural de provecho para el alumnado HHH.



En nuestro ámbito escolar se ha ido perdiendo el concepto de monolingüismo para dar paso a una nueva identidad sociocultural, donde los diferentes modelos de competencia bilingüe de los programas de enseñanza responden a motivaciones y necesidades del aprendizaje que justifican o no el estudio de la lengua. Sirvan como ejemplos las comunicaciones que se hacen en los matutinos o en otras ocasiones a través del sistema audiovisual del centro escolar que, aunque usan preferentemente el inglés, algunas informaciones pueden ser escuchadas, de igual modo, en español.

Asimismo, según ha asegurado Lorenzo (2008), se ha superado la visión nativista de la enseñanza de lenguas porque se entiende que el hablante nativo es una utopía ya que presupone un conocimiento absoluto (sin grietas) de esa lengua, lo cual se ha refutado con los principios psicolingüísticos de la adquisición de las lenguas. Este fenómeno, que se manifiesta en HMF como en otras escuelas públicas del condado, explica uno de los motivos de MDCPS para ofrecer las clases de varios idiomas (como aclaramos en el apartado 6.3), concebidas en los diferentes programas bilingües.

Montrul (2013), al describir el perfil de los/as hispanohablantes de los EE.UU., consideró el uso de la alternancia de códigos como una de sus características principales, en dependencia del contexto y de los/as interlocutores/as, particularidad que igualmente se aprecia en HMF como parte del uso cotidiano de ambas lenguas (inglés y español). Con todo, en el pasado, la transferencia de códigos entre lenguas en contacto se consideraba una contaminación lingüística y el conocer otros idiomas degradaba la capacitación del hablante por la competencia en el almacenamiento lingüístico. Este punto de vista ha sido refutado porque los sistemas filológicos se erigen sobre la base de que los nuevos códigos se benefician de los que se adquirieron anteriormente, lo que presupone un enriquecimiento del conocimiento en la medida de que se aprenden nuevas lenguas.

Para finalizar este epígrafe correspondiente a las particularidades del bilingüismo y de la diglosia en HMF, debemos precisar que aunque el MCER no está en vigor en los EE.UU. consideramos su propuesta para determinar el nivel lingüístico de los/as aprendices, según los criterios comunes de referencia, en su escala global que expresa acerca del usuario independiente B1:

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Una vez aplicado el examen diagnóstico (que expondremos en el epígrafe 8.4.1) tomamos este nivel de usuario independiente B1 como el de referencia para los 6 casos de estudio pues, si analizamos las diferencias explicadas que aportan el sello de la heterogeneidad tan característico de nuestro alumnado, los/as estudiantes del grupo de estudio dominan en mayor o menor medida los componentes básicos de este nivel de competencia lingüística, esto es, pueden comprender, expresarse e interaccionar con la lengua española. En cambio, el dominio lingüístico en el inglés se mide en cinco niveles de ESOL, donde el más elevado es el quinto. Los niveles alcanzados por los/as alumnos/as objeto de estudio oscilan entre el 1 y el 3. En el epígrafe 7.2.3 insistiremos en este tema para detallar el perfil sociodemográfico y educativo de los casos analizados.

#### *6.4.5. Programas bilingües de la escuela*

Conforme con Lorenzo (2008: 11), los programas bilingües en el sistema educativo internacional responden a una gran diversidad de lenguas y de contextos que bajo el concepto de enseñanza bilingüe incluyen diversos enfoques de enseñanza. Al respecto, el autor señaló:

Al tratar la naturaleza de los programas bilingües, una primera salvedad es que la inclusión de distintas lenguas en los sistemas educativos puede ser una respuesta a una amplia variedad de situaciones sociales con clara incidencia en el tipo de realidad educativa que conforma. De entre ellas, un factor a tener en cuenta es el carácter de las lenguas con presencia en el currículo. Así, existen marcadas diferencias si las lenguas presentes son lenguas de herencias o de inmigración, lenguas segundas o extranjeras o lenguas internacionales o minoritarias: el sustrato cultural de éstas, la vitalidad de cada una de ellas o los posibles dominios de uso en el que se articulan hacen que las consideraciones sobre su enseñanza sean distintas.

La cita anterior ilustra o caracteriza la diversidad de programas del sistema educativo del condado Miami-Dade. Siguiendo la idea expuesta por Lorenzo (2008), en nuestro caso, el español tiene su presencia en el currículo porque además de ser una lengua de herencia, lo es de inmigración, de manera que se da casi un fenómeno natural de inmersión lingüística dado por el elevado número de hablantes de esta lengua. De igual manera, se ofrecen los contenidos académicos de Ciencia, Estudios Sociales y Matemáticas en español como una modalidad de la enseñanza integrada de lenguas y contenidos según explicamos en el apartado 4.5. Este idioma forma parte de los programas transicionales de ESOL y, del mismo modo, es usado en el currículo para los programas de EFL, los que expondremos en este epígrafe. Por otra parte, aunque no es la lengua mayoritaria en el país (espacio que conserva el inglés) se ha convertido en la que es hablada por la minoría más representativa y numerosa (como reflejamos en el apartado 6.1), según el censo de los Estados Unidos de 2010, donde Miami y la escuela analizada, concretamente, están muy lejos de establecer una excepción.

Si bien hemos señalado que en nuestro estudio no es correcto identificar por L1 y L2 al español y al inglés, estamos de acuerdo con Lorenzo (2008: 13) en que, en todo modelo educativo, la enseñanza bilingüe ha de responder a diversos niveles de adaptabilidad a los contextos concretos y que existen tres interrogantes que se suelen plantear al respecto:

1. El efecto de la enseñanza bilingüe en el desarrollo de la L1
2. El efecto en el aprendizaje de la L2
3. El efecto en el aprendizaje de los contenidos de la asignatura que se enseña en la L2

Intentaremos responder sobre estos efectos a partir de nuestra experiencia y de la realidad circunscrita en el entorno escolar de los/as HHH seleccionados/as como unidad de análisis o casos de estudio, quienes presentan un mayor nivel de competencia comunicativa en la lengua española (que funcionaría como la L1), aspecto que nos permitirá explicar el efecto de la transferencia de competencias como la comprensión lectora al inglés (que sería la L2) y, por tanto, el aprendizaje de los contenidos de otras asignaturas que se enseñan en español para ayudarles en la transición hacia el dominio del inglés. A ello sumamos que en nuestra práctica pedagógica hemos constatado como un efecto frecuente, que los/as alumnos/as que realizan ejercicios lingüísticos en más de una lengua logran una mayor flexibilidad, creatividad y mejor uso de las estrategias comunicativas en ambas lenguas.

Como ha afirmado Lorenzo (2008), los programas bilingües deben responder a los diversos niveles de adaptabilidad del contexto concreto. Así, MDCPS brinda varias opciones (citadas en el apartado 6.3) y en el centro escolar objeto de estudio se instituyeron 5 en total: 4 para el alumnado alóctono de procedencia hispana (ESOL, *Spanish-S*, EFL y CCHL) y 1 para el alumnado autóctono angloamericano o de otras procedencias (WL o SL). Debido a esta disposición tan heterogénea de planes de estudio se convierte en un imperativo adaptar los programas e incluso estratificarlos dentro de las propias clases puesto que la gran diversidad así lo demanda. A continuación, pasaremos a puntualizar las características específicas de los programas bilingües establecidos en HMF, los que exponemos en grandes bloques para delimitarlos y lograr su unidad.

ESOL o Inglés para hablantes de otras lenguas (*English for Speakers of Other Languages*) es un programa de enseñanza del inglés que consta de 5 niveles para hablantes de otras lenguas, entre ellas el español, requerido para estudiantes que no dominan el inglés y, por tanto, no gozan de una autonomía para su desarrollo. En la escuela, como en todas las del condado, este es un proyecto que incorpora los aspectos de la instrucción, el contenido y el desarrollo de la lengua inglesa para los/as aprendices hispanos/as, en nuestro caso. Se ofrece diariamente con una duración de una hora y media. Consta de 6 semestres, esto es, el/a alumno/a

que no conoce el inglés debe pasar por 4 etapas, para conseguir un nivel independiente en que es considerado competente en la lengua en cuestión una vez finalizado este período de tiempo. Cuando alcanzan el quinto nivel, se mantienen en un programa de monitorización o seguimiento durante dos años más con el propósito de comprobar que el grado de independencia logrado sea el apropiado. Si sucede que el/la alumno/a no cumple los objetivos, es de carácter obligatorio que un comité de expertos lo/la evalúe, oído el parecer del/de la profesor/a de español, para determinar si presenta problemas académicos, de conducta o de otro tipo que le dificultan el progreso en el aprendizaje de la lengua. Es importante señalar que este proceso comienza en el nivel primario, pero se extiende a la enseñanza secundaria y preuniversitaria. Ello garantiza que el alumnado tenga una continuidad del desarrollo académico, aunque cambie de una escuela a otra antes de enfrentar los contenidos de forma autónoma, realidad que ocurre ya en el nivel independiente.

EFL o Programa extendido de lenguas extranjeras (*Extended Foreign Language Program*) ofrece la oportunidad de adoptar la instrucción en inglés y en otra lengua extranjera como el español, el francés, el alemán, el italiano, el creole, el portugués, el chino o el griego; es decir, que el alumnado recibe el contenido del currículo a través de dos vías de comunicación. El programa está diseñado para los grupos de estudiantes de cada nivel o grado quienes, después de participar durante un curso escolar en el programa, continúan matriculados/as para el próximo curso automáticamente. El tiempo de instrucción en algunas áreas de estudio sigue las normas establecidas para todas las escuelas del nivel primario, aunque cada institución debe adecuar sus horarios de acuerdo con sus características particulares y pueden escoger la forma de ofrecer la instrucción en una a dos horas diarias de Artes del Lenguaje en español (clase específica de la lengua española) para ofrecer 300 minutos semanales. En nuestra escuela, este programa se concibe entre dos profesores/as que actúan en pareja donde uno/a se ocupa de ofrecer a un grupo de estudiantes algunas asignaturas como Ciencias y Matemáticas en inglés y Artes del Lenguaje en español, mientras que el/la otro/a profesor/a se encarga de impartir las demás asignaturas como Lectura, Escritura, Estudios Sociales y Artes del Lenguaje, todas en inglés, al otro grupo. Así, la jornada escolar se divide en dos sesiones: una matutina y otra vespertina. Cada profesor/a imparte los contenidos que le han sido asignados a uno de los dos grupos en la sesión de la mañana. En la tarde, ambos/as profesores/as intercambian sus alumnos/as y repiten la instrucción correspondiente. En el curso 2014-2015 este programa sustituyó al de *Spanish-S* y al de *Spanish SL*.

*Spanish-S* o Español para hispanohablantes (*Heritage Languages - Spanish for Spanish Speakers*) está dirigido a los/as alumnos/as hispanohablantes o aprendices bilingües. Se

considera como una asignatura de la lengua española propiamente dicha (al mismo nivel que la lengua inglesa) sin llegar a serlo realmente debido al poco tiempo de que dispone. El currículo e instrucción responden a las estrategias y estándares estatales establecidos para el sistema educacional integral del condado, así como los contenidos esenciales y los objetivos a cumplir. El programa persigue desarrollar el pensamiento crítico y creativo en español en forma secuencial y en espiral, que implica la reiteración ordenada de los contenidos, pero a una escala más elevada o superior. Está diseñado para desarrollar la habilidad funcional en las cuatro destrezas de la lengua, así como para reflejar y rescatar los valores de la cultura hispana en todas sus vertientes. Se propone lograr una atención significativa dedicada a realzar el uso del español a un nivel de utilidad máxima en el mundo del trabajo. En HMF, el programa se ajusta a las necesidades específicas de los/as estudiantes a través de la instrucción diferenciada, ya que todos/as no usan el español oral en sus contextos familiares y además necesitan desarrollar su español académico unido a las destrezas de la lecto/escritura. Algunos/as estudiantes pueden estar expuestos/as al español gracias a los medios de comunicación, aunque tienen pocas oportunidades de hablarlo en las situaciones reales de la vida cotidiana. La participación en este programa es voluntaria en todos los niveles y su frecuencia semanal es de 150 minutos. En el curso 2014-2015 este programa fue sustituido por el EFL.

WL/*Spanish-SL* o Lenguas del mundo-español o Español para estudiantes que no dominan esta lengua (*Word Language or Spanish as a Second Language*) se basa en el uso oral de la lengua española fundamentalmente para aquellos/as alumnos/as que no la conocen y quieran aprenderla. En todos los niveles, los/as principiantes desarrollan habilidades cognoscitivas y afectivas dentro de contextos que construyen el entendimiento de la cultura hispana. La lectura y la escritura son introducidas cuando los/as estudiantes ganan el dominio sobre los sonidos, las estructuras y el vocabulario en el programa educacional. De este modo, por lo general, en estas clases se matriculan los/as alumnos/as que no dominan el español y aquellos/as que son hijos/as de terceras y cuartas generaciones de emigrantes hispanos/as, que ya van perdiendo el español por la falta de práctica dentro del entorno familiar. Estos/as alumnos/as poseen una gama muy limitada, en ocasiones nula, de contextos donde se use el español: emplean el inglés en sus interacciones familiares, formales y académicas. La participación en dicho programa es voluntaria en todos los niveles y su frecuencia es de tres sesiones semanales para un total de 150 minutos. En nuestro centro escolar, se ofrece dentro de la clase de español regular con una instrucción diferenciada si las necesidades y demandas del alumnado así lo precisan. Al igual que el anterior, este programa fue sustituido por el EFL en el curso 2014-2015.

CCHL o Contenido del currículum en la lengua materna (*Curriculum Content Home Language*) ofrece el contenido del plan de estudios en la lengua que domina el estudiantado (en nuestro caso, el español). Esto promueve las habilidades y los conceptos básicos para proporcionar una instrucción comprensible que apoye la obtención del contenido docente, mientras que el/la estudiante aprende el inglés en el programa de ESOL. El CCHL ofrece una aplicación diversificada del currículo de las diferentes áreas de contenidos; es decir, Estudios Sociales, Ciencias, Matemáticas y Computación, con iguales objetivos educativos que son puestos en práctica en el plan de estudios regular de inglés y se implementa conforme a las necesidades de cada estudiante y a su progreso hasta lograr cierta competencia comunicativa. Las clases tienen una duración de 60 minutos y se ofrecen diariamente. No obstante, en nuestra opinión, esta variante que es la que más se aproxima a la metodología AICLE (o a la conocida por su sigla en inglés CLIL), no satisface naturalmente las expectativas de que el alumnado aprenda una lengua sin olvidar y enriquecer el suyo propio, ya que el objetivo responde a que el/la alumno/a, sin más, obtenga los contenidos que necesita aprender en su primera lengua con vistas a prepararse para el examen (exclusivamente en inglés) del *Florida Comprehension Assessment Test* o Examen de comprensión de la Florida (en adelante FCAT). La preocupación no está en que, simultáneamente, los/as alumnos/as desarrollen las competencias comunicativas del español como lengua vehículo de enseñanza, sino que aprendan los contenidos de las otras asignaturas como Matemáticas, Ciencias y Estudios Sociales, para que una vez que dominen la lengua inglesa, puedan enfrentar con éxito los exámenes FCAT.

#### 6.4.6. Estándares del sistema educativo, el FCAT y el español

HMF como todas las escuelas públicas del estado de Florida, sustenta sus bases curriculares en los *Next Generation Sunshine State Standards* o Estándares estatales (en adelante NGSSS) y que, como expresamos con anterioridad, han sido reemplazados por los *Common Core State Standards* o Principales estándares comunes del estado (ya identificados en el apartado 5.2 como los CCSS). Asimismo, tanto los NGSSS como los CCSS trazan el conjunto de las destrezas académicas y el nivel adecuado de aprendizaje que el estudiantado de Florida debe obtener en cada grado escolar, según lo han determinado maestros/as, expertos/as, especialistas de currículo en educación y otros/as ciudadanos/as comprometidos/as con la comunidad educativa. Los estándares estatales trazan los objetivos, deciden los contenidos y establecen el sistema de evaluación escolar. Igualmente, para constatar cómo se cumplen, se creó el examen estatal estandarizado FCAT (mencionado en el epígrafe 6.4.5).

El FCAT, establecido en 1986, es un examen referencial de Florida que mide, por una parte, los criterios de cómo se desempeñan los/as estudiantes en el cumplimiento de las

directrices básicas educativas estatales y, por la otra, constituye una prueba normativa que permite comparar el rendimiento del alumnado con el del resto de los Estados Unidos en Lectura, Redacción, Matemáticas y Ciencias. Así, esta forma de evaluación, comprueba lo que debe saber y ser capaz de hacer un/a estudiante en cada nivel. Aprobar los exámenes FCAT tiene un carácter obligatorio para el/la alumno/a desde 3.º a 10.º grado que asiste a las escuelas públicas y para los/as estudiantes de las instituciones privadas que optan por las becas de oportunidades de mejoras escolares. Los/as que cursan el 10.º grado deben alcanzar una calificación de aprobado en estos exámenes como un requisito indispensable para poder graduarse.

Los resultados del FCAT indican los progresos o retrocesos en los planes de estudio. Así, las escuelas reciben una calificación basada en las puntuaciones de sus estudiantes en el FCAT y de ello dependen las ayudas federales, el prestigio, el reconocimiento, la posibilidad de ampliar los planes de estudio, la toma de decisiones sobre la retención o la ayuda a los/as estudiantes y, además, los incentivos económicos. En cuanto a su estructura, algunas de las preguntas del examen se presentan en forma de selección o de elección múltiple con varias opciones posibles ante un enunciado. Otras interrogantes requieren respuestas de desarrollo, donde se busca evaluar el nivel alcanzado en la redacción referida a las Artes del Lenguaje de inglés por escrito pero, entre todas, existe una conexión directa entre el NGSSS o CCSS y las preguntas que aparecen en el FCAT. En caso de no dominar el inglés o para los/as estudiantes con necesidades especiales existen algunos test con modificaciones y acomodaciones particulares con el fin de que no existan impedimentos para presentarse a los exámenes FCAT.

El español como lengua no se considera entre los parámetros que miden los exámenes del estado; sin embargo, a nivel de condado han tenido que contar con los programas bilingües para de forma conjunta lograr los objetivos, ya que el 82% de sus estudiantes pertenecen a primeras y segundas generaciones de inmigrantes, los/as que conservan el español y lo hablan entre familiares y amigos/as, mientras que reservan el inglés para la vida pública (en la escuela, con desconocidos/as, con las autoridades, etc.). De hecho, los CCSS existen de igual forma para las clases de otras lenguas del condado y se reflejan en las *Pacing Guides* (en adelante PG) o Guías por pasos a seguir por cada nivel y grado escolar con el propósito de que el profesorado trabaje con las directrices similares. Es por ello que, en nuestro caso particular como profesora de español, una de las responsabilidades de primer orden es lograr que los/as alumnos/as aprueben los exámenes estatales FCAT, razón por la cual debemos prepararnos para enfrentar y asumir correctamente las exigencias y requisitos de este tipo de examen. Así, un ejemplo que ilustró esta necesidad fue que, durante el período vacacional de junio de 2013, el departamento

bilingüe de MDCPS, ofreció el curso denominado: «*Common Core Standards for Spanish L.A. (Elementary)*» en el que tuvimos la posibilidad de asistir y de ser evaluados/as como parte de nuestra actualización y desarrollo profesional.

Respecto a los datos del fracaso escolar, en nuestra escuela se ha constatado por los resultados de los exámenes estatales que, de forma contundente, obtienen buenas calificaciones los/as alumnos/as que gozan de un buen dominio de su lengua materna. Sin embargo, los/as alumnos/as inmigrantes que poseen una débil base en la lengua que adquirieron en sus países de origen (que se supone sea la que mejor dominen), presentan dificultades en estos exámenes. Lo anteriormente expresado, prueba una vez más las aseveraciones de autores/as como Roca y Colombi (2003) que afirmaron: «las destrezas lingüísticas académicas desarrolladas en la primera lengua pueden facilitar el desarrollo de la segunda». Este presupuesto ha sido tenido en cuenta para el apoyo de una y otra lengua con vistas a los exámenes estatales, como indicaremos en los siguientes capítulos.

Así, respaldados por las bases epistemológicas del aprendizaje cooperativo y apoyados en las investigaciones realizadas por el *Center for Research on Education, Diversity & Excellence* de Washington, en otros estudios de autores/as como Cummins (1981); Cunningham y Graham 2000; Howard y Christian (2002) que demuestran que las estrategias de aprendizaje pueden ser transferidas de una a otra lengua y en las entrevistas realizadas a expertos/as y especialistas de MDCPS, se ha hecho ineludible que se utilice el español como un bastión para apoyar estos exámenes. De este modo, hemos pretendido promover las destrezas que favorezcan el perfeccionamiento de las competencias comunicativas, curriculares y básicas con el fin de fomentar y desarrollar las habilidades del pensamiento o de aplicación de la lectura como resumir, clasificar, organizar la información, predecir para hacer hipótesis, deducir y entender las relaciones causa y efecto, reconocer el problema para hallar la solución, comparar las ideas e identificar la idea principal y los detalles más relevantes, por mencionar algunas.

Según los informes del *School Improvement Plan* (en adelante SIP) o Plan de mejoramiento escolar (2012-13) de HMF, mediante el examen FCAT (2012) se valoraron los resultados en las categorías a medir como el vocabulario, la aplicación de la lectura, el análisis literario (en pasajes de ficción y no ficción), los textos informativos y los procesos de la investigación. El área de mayor deficiencia recayó en la categoría de la aplicación de la lectura, donde los/as alumnos/as de 5.º grado no demostraron las habilidades suficientes para superar las pruebas realizadas. En esta dirección, entre las estrategias para resolver los problemas e incrementar los logros académicos esperados se encuentra enseñar la habilidad o *benchmark* de



Artes del Lenguaje L.A. 5.1.7.3. (denominación por la que se conoce la estrategia, actualmente designada por los CCSS como R.I.5.2) para identificar la idea principal o el mensaje esencial y los detalles más relevantes del texto analizado. Para eso, el alumnado debe ser capaz de encontrar las pistas que le ofrecen, auxiliarse con la creación de los mapas conceptuales, la derivación del significado de las palabras y la relación de las mismas dentro del contexto, entre otros procesos encaminados a determinar la efectividad en el uso y la práctica de la R.I.5.2. Precisamente, seleccionamos trabajar con la identificación de la idea principal y de los detalles más relevantes con el uso del aprendizaje cooperativo, debido a que este aspecto reclamaba un especial esfuerzo por parte del claustro y del alumnado.

### III. ESTUDIO EMPÍRICO

#### Capítulo 7. Diseño y protocolo de investigación

Toda investigación debe partir de un diseño o proyección general y de un protocolo que le permita realizar las tareas con la científicidad y la formalidad que se requiere. Por ello, es imprescindible planificar todas aquellas actividades y acciones que van a llevarse a cabo para solucionar los problemas que puedan presentarse y, al mismo tiempo, garantizar el ordenamiento de cada suceso o fenómeno que facilite su exposición y comprensión. Así, Pérez (en Behrendt, 2010) resume la idea acerca del diseño de investigación al afirmar que constituye un esquema que resulta de la combinación de variables o dimensiones de análisis, que conforman el campo de indagación. En nuestro caso, de acuerdo con Gil (2008), el diseño corresponde a un modelo mixto y, en lugar de hipótesis, propias de proyectos de carácter experimental, se plantean las llamadas cuestiones o preguntas de investigación, que no son más que las facetas del dominio empírico que se desea estudiar en profundidad.

Como ha señalado Yin (1994:20), un diseño de investigación para un estudio de casos debe identificar cinco componentes:

1. A study's questions
2. Its propositions, if any
3. Its unit(s) of analysis
4. The logic linking the data to the propositions
5. The criteria for interpreting the findings

El primer componente (las preguntas del estudio) precisa que las interrogantes preferiblemente sean de tipo: «cómo» y «por qué» (Yin, 2003 y Yacuzzi, 2005) y son las que posibilitan la búsqueda sistemática de datos para determinar qué hemos de investigar. Por esa razón, deben sustentar todas aquellas variables o dimensiones que, más adelante, nos ofrecerán la información que requerimos. El segundo componente (las proposiciones, si existen), son aquellas propuestas que logran orientarnos hacia dónde encaminar la investigación. En este punto resulta conveniente recordar que las proposiciones teóricas son construidas para el estudio de casos a partir de un conjunto de variables y dimensiones. Este hecho constituye el principal factor que las determina y las diferencia de las hipótesis, puesto que estas últimas son formuladas para formar parte de un constructo o factor general (Martínez, 2006). El tercer componente (la/s unidad/es de análisis) se relaciona con el objeto de estudio y está llamado a focalizar el punto de atención y de observación. Según Tellis (1997), la unidad de análisis es: «critical factor in the case study. It is typically a system of action rather than an individual or group of individuals». De igual modo, el cuarto componente (la conexión lógica que relaciona

los datos con las proposiciones) y el quinto y último (los criterios para interpretar los hallazgos) deben ser parte del diseño puesto que, evidentemente, dichos componentes en su totalidad necesitan corresponderse entre sí dentro del proyecto a realizar (Yacuzzi, 2005).

Uno de los aportes de Yin (1989) —en su afán de avalar la objetividad del estudio de casos como una metodología de rigor científico— es la propuesta de formalizar un protocolo del estudio. Como ha expresado Arias (2003), el protocolo debe ser el instrumento que viabilice y confiera fiabilidad y validez a la recogida de datos de la investigación. Igualmente, debe constituir la guía de acción para el/la investigador/a, puesto que le permite determinar con claridad el objeto de estudio de casos y, además, le ayuda a pronosticar los posibles problemas que puedan surgir, sin excluir hasta los criterios a tener en cuenta en el momento de realizar los informes finales. Acorde con Tellis (1997):

A case study protocol contains more than the survey instrument, it should also contain procedures and general rules that should be followed in using the instrument. It is to be created prior to the data collection phase. It is essential in a multiple-case study, and desirable in a single-case study.

De esta manera, Yin (1994: 64), especifica que un protocolo típico debería tener las secciones siguientes:

1. An overview of the case study project: objectives, issues, topics being investigated (Una descripción general del proyecto de estudio que incluye los objetivos, los problemas y los tópicos que están siendo investigados)
2. Field procedures: credentials and access to sites, sources of information (Procedimientos de campo que son las credenciales de acceso al sitio, las fuentes de la información)
3. Case study questions: specific questions that the investigator must keep in mind during data collection (Preguntas del estudio de casos que el investigador necesita conservar en la mente durante la recolección de los datos)
4. A guide for case study report: outline, format for the narrative (Una guía para el informe del estudio de casos)

Una segunda característica importante del protocolo es la que expresa Weerd-Nederhof (en Villareal y Landeta, 2010: 9) y se refiere a que: «debe ser dinámico, al poder sufrir modificaciones conforme el estudio del caso va siendo realizado». De aquí la necesidad de concebir un protocolo lo suficientemente flexible, es decir, abierto como para incorporar cualquier cambio que se produzca de acuerdo con el desarrollo en curso, ya que su diseño se debe elaborar y adaptar a medida que avanza la propia experiencia y, en conformidad con Del Valle (2007: 74), que propicie: «un proceso interactivo, progresivo y dúctil».

Como afirman Miles y Huberman (en Villareal y Landeta, 2010), debe considerarse como parte imprescindible del protocolo un acuerdo de las negociaciones que, desde el punto

de vista ético, se conciertan entre los/as implicados/as de la investigación. Para Simons, Kushner y Norris (en Grupo LACE, 1999: 9): «establecer un código ético o un sistema de principios éticos es una preocupación insoslayable en todo estudio de caso». Walker (1983), por su lado, concede singular importancia a la confidencialidad como parte de un pacto dentro de las negociaciones, debido a que las concibe como la vía idónea de expresar la preocupación ética y el respeto que debe reinar en la investigación, como señalaremos en el epígrafe 7.2.4.

Para finalizar este apartado, traemos a colación lo expresado por Sarabia (en Martínez, 2006: 180) debido a su claridad para diferenciar la relación y la utilidad existente entre el estudio de casos, el diseño y el protocolo:

El estudio de caso requiere protocolizar las tareas, instrumentos y procedimientos que se van a ejecutar, y el protocolo de estudio de caso se convierte en el documento en el que se materializa el diseño de la investigación y las reglas generales y específicas que se deben seguir, lo cual redundará en el aumento de la calidad de la investigación.

Seguidamente, se expondrá nuestra propuesta en cuanto al diseño y al protocolo para la investigación.

### **7.1. Problema, preguntas y objetivos**

En conformidad con Stake (2003), el mejor modo de aproximarse a un estudio de casos es a partir de la formulación de los *issues* o planteamientos que lo definen y, en definitiva, nos ayudan a encontrar las cuestiones que realmente nos interesan. Por esta razón, deben ser proyectados como preguntas o interrogantes a manera de problemas. A su vez, los *issues* son hallados en las declaraciones temáticas, en grandes asuntos a investigar, que según Stake (1998: 27) se convierten: «en una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de casos» y son concretados con las preguntas de investigación que deben estar dirigidas a focos temáticos más específicos (Stake, 1999). Sin embargo, es importante destacar que los *issues* pueden evolucionar debido al carácter inductivo y deductivo de la investigación, proceso que Parlett y Hamilton (en Grupo LACE, 1999) denominan: «focalización progresiva». En este sentido, Taylor y Bogdan (1987: 32) han expresado: «hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas». Esto explica las razones del surgimiento de los temas ajenos (llamados émicos) que son aportados: «desde dentro» por los/as protagonistas del caso (Stake, 1998).

En nuestra investigación, el protocolo se conformó a partir de los *issues* que permitieron la materialización del diseño de la investigación, de acuerdo con Martínez (2006). De esta forma, al seguir la propuesta de Yin (1994) (aludida a inicios del presente capítulo), la descripción del proyecto para el estudio de casos se efectuó con el planteamiento del problema

y de la formulación de las preguntas. Así, comenzamos por enunciar nuestro problema, el cual incluye cuatro de las declaraciones temáticas o las dimensiones de la práctica educativa (en las que podemos realizar un enfoque de aprendizaje cooperativo) para alcanzar las respuestas y fines del estudio que, por tanto, dilucidaremos en las preguntas de la investigación. Por ello, el dilema de partida fue: ¿cómo puede el aprendizaje cooperativo y significativo en la enseñanza del español mejorar el rendimiento académico en los exámenes estatales FCAT de inglés, la conducta integral del alumnado objeto de estudio y por qué podemos considerar el aprendizaje cooperativo como un enfoque efectivo en la enseñanza de lenguas? Este problema expuesto a partir del «cómo» y del «porqué» presenta una perspectiva dual. Pretendemos que ambos enfoques del problema nos conduzcan a inducir la teoría puesto que su naturaleza explicativa puede llevarnos a soluciones a través del estudio de los casos seleccionados. En otras palabras: buscamos abordar la identificación de las causas que subyacen bajo el determinado objeto de estudio para comprenderlo, describirlo e interpretarlo globalmente, sin pretender controlar los eventos, como señaló Yin (2003).

Ya hemos comentado antes que las partículas interrogativas: «cómo» y «por qué» son presumiblemente las idóneas para un estudio de casos debido a su carácter explicativo y porque de acuerdo con George *et al.*, (en Yacuzzi, 2005: 12) «tratan con cadenas operativas que se desenvuelven en el tiempo, más que con frecuencias». Igualmente, Kaplan y Merton —citados ambos por Sutton (en Yacuzzi, 2005: 12)— insisten sobre la importancia de este tipo de búsqueda al expresar: «Las preguntas sobre el “cómo” y el “porqué” son especialmente relevantes, porque sus respuestas son las teorías».

En nuestro análisis nos interesan cuatro de las vertientes que puede abarcar la cooperación: la primera, en cuanto al aprendizaje significativo de la lengua española; la segunda, con referencia al rendimiento académico en el examen estatal de inglés (apoyado en la transferencia de la competencia de comprensión lectora entre lenguas); la tercera, respecto a la formación integral del estudiantado de 5.º grado de la educación primaria y, una cuarta, relacionada con la efectividad del enfoque del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de lenguas. Para elaborar las preguntas del estudio, tuvimos en cuenta que estuvieran dirigidas a la investigadora, de manera que garantizaran los datos que se precisaban para construir las proposiciones. Asimismo, cuidamos que fueran formuladas de modo que pudieran aportar evidencias procedentes de diferentes fuentes de información para su triangulación posterior (Martínez, 2006).

La naturaleza y el alcance de las preguntas se refirieron a algunos aspectos delimitados y a otros más exhaustivos pero, de acuerdo con el Grupo LACE (1999), lo importante es que tratamos de cerciorarnos de que pudieran determinar las dimensiones conceptuales, temporales y espaciales que organizan y guían la investigación y, como ha asegurado Yacuzzi (2005), la lógica de la metodología para elaborar preguntas difiere de acuerdo con el método pues, si bien todos buscan verificar la teoría empíricamente, el estudio de casos propone la generalización y la inferencia hacia la propia teoría y no dirigida a otros casos. Así, las relaciones se establecen de forma causal dentro de un marco conceptual descriptivo, el cual cimienta su relevancia en la fuerza de la elucidación o de la explicación.

Los objetivos del estudio de casos, según Yin (1994), deben constituir una sección dentro del protocolo de investigación, definen el problema y delimitan las preguntas de investigación. Así, fue trazado un objetivo general, seguido de un objetivo particular que lo concreta y que se subdivide en otros, que llamaremos específicos. El objetivo general quedó enunciado como sigue: realizar empíricamente un estudio de casos que permita probar en la práctica la efectividad del aprendizaje cooperativo como enfoque en la enseñanza de lenguas. Y el objetivo particular persiguió: observar los fenómenos que ocurren durante la implementación del aprendizaje cooperativo en su propio contexto durante el curso 2012-2013 en la escuela HMF.

Como expusimos en la introducción, los objetivos específicos que nos planteamos con el presente trabajo derivaron en la formulación de las preguntas de investigación que a continuación recordamos:

1. ¿Cómo lograr un aprendizaje significativo de español a partir del enfoque cooperativo?
2. ¿Cómo puede el aprendizaje cooperativo en la enseñanza del español, apoyado en la transferencia de la competencia de la comprensión lectora, mejorar el rendimiento académico en el examen de inglés FCAT de 5.º grado?
3. ¿Cómo consigue el aprendizaje cooperativo ayudar en la formación integral del alumnado?
4. ¿Por qué el aprendizaje cooperativo puede considerarse como un enfoque efectivo en la enseñanza de lenguas?

Así, a partir de la tabla presentada por Gil (2008), nos propusimos emprender cada objetivo específico como dimensiones referidas a la práctica educativa que dieran respuesta a esas preguntas de investigación para explicar su alcance, es decir, cómo se definen, qué describen y cómo medirlas. Es importante aclarar que la primera pregunta concierne al grupo completo de la clase, puesto que nos pareció valioso abarcar el entorno en su conjunto, para poder realizar análisis comparativos de apoyo entre los/as alumnos/as que enriquecieran o fundamentaran nuestras apreciaciones como puntos de referencias a tener en cuenta. Sin embargo, las preguntas restantes se orientan, exclusivamente, hacia los 6 casos seleccionados en el estudio. En la tabla 7 delimitamos y esclarecemos las dimensiones, que se encuentran inmersas en las preguntas, unidas a su descripción para definir en qué consisten y, por último, exponemos las herramientas que usaremos para su medición.

Este tema será retomado y ampliado en los capítulos sucesivos.

<b>Dimensión</b>	<b>Descripción</b>	<b>Medición</b>
<b>①</b> <b>Aprendizaje cooperativo</b>	El estudio toma como escenario una clase de 5.º grado de una escuela primaria de MDCPS, para poner en práctica un enfoque donde todos/as deben obrar unidos/as con un mismo fin: maximizar su aprendizaje y el de su grupo.	A través de técnicas de observación e instrumentos de recogida de la información como la anotación de emergencia, el registro «espía» y el diario de investigación, además de los registros de la profesora de inglés, la profesora/investigadora y de HMF.
<b>②</b> <b>Aprendizaje significativo de español</b>	Cuando quien aprende es el/la gestor/a o el/la estructurador/a de su propio conocimiento y es capaz de relacionar la nueva información con la que previamente posee para comunicarse y desenvolverse con el uso de la lengua, de manera efectiva.	Al recurrir a los resultados de los exámenes diagnósticos, el pre-test, el mid-test y el post-test que prueban los conocimientos y las destrezas de los 6 casos seleccionados, así como la valoración de la profesora sobre lo aprendido en los proyectos, los foros, en los talleres de colaboración y en la competencia cooperativa.
<b>③</b> <b>Rendimiento académico en los exámenes FCAT de inglés</b>	Utilidad de aprender las estrategias y destrezas en español para su aplicación experimental en la transferencia de la competencia de la comprensión lectora entre lenguas y obtener así mejores resultados docentes en inglés.	A partir del análisis de los informes de los 6 casos seleccionados con las calificaciones individuales del FCAT 2.0 de lectura. Opiniones obtenidas en las entrevistas al alumnado, familiares y expertos/as y en las observaciones de la profesora/investigadora.

<p style="text-align: center;"><b>④</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Formación integral del alumnado</b></p>	<p>Desarrollo de algunas habilidades conductuales y de los principios que el aprendizaje cooperativo promueve como, por ejemplo, la necesidad de ayudar al prójimo, el trabajo colectivo, la motivación, la independencia para aprender sin desligarla del compromiso social, la conducta, el esfuerzo, la solución de conflictos y qué aprender de utilidad para la vida en cuanto a los valores y a los comportamientos sociales, entre otros rasgos, que hacen que la formación del alumnado sea más totalizadora, más sistémica, más completa.</p>	<p>Se constata con la observación participante en el aula y con las evaluaciones individuales y/o colectivas de los equipos que rigen y sopesan la actuación en el proceso de aprendizaje dentro de la práctica cooperativa. A la par, se incorporan para el análisis, las calificaciones del esfuerzo y de la conducta que otorgó la profesora, reflejados en el informe de notas. Asimismo, la información recogida de las entrevistas y los cuestionarios al alumnado, a los/as familiares y a los/as profesionales relacionados/as con el objeto de estudio aportan elementos de medición para esta dimensión.</p>
---	--	--

Tabla 7. Dimensiones de la práctica educativa inmersas en los objetivos. (Fuente: Gil, 2008: 239).

## 7.2. Selección de la muestra teórica o unidad de análisis

Según lo expresado por Walker (1983) y Stake (1994) (referido en el apartado 5.1), en el estudio de casos no se selecciona una parte representativa de una población sino una muestra teórica. Así, la porción extraída del conjunto puede estar integrada, teóricamente, por los casos que posibiliten replicar o extender la suposición emergente. De este modo, deberán adicionarse todos aquellos casos que se precisen hasta lograr la saturación de la teoría (Eisenhardt, 1989).

### 7.2.1. Caso piloto

Conforme con lo planteado por Villareal y Landeta (2010), diversos/as autores/as recomiendan preparar a los/as investigadores/as en la obtención de la información relevante y estar seguros/as de que lo que se proyecta en el diseño, es decir, lo que nos proponemos en la investigación sea un ejercicio válido, esto es, que pueda llevarse a la práctica sin contratiempos ni errores que puedan ser evitados. Para ello, resulta conveniente que sea prevista la realización de un caso piloto. Al respecto, Sosa (2006) manifestó:

El caso piloto se utiliza para comprobar, y en su caso depurar, la planificación de la recogida de datos y los procedimientos a seguir, determinando así la adecuación del diseño de la investigación. Por tanto, como paso previo a la recopilación de los datos, su utilidad se refleja tanto en la posible revisión de las proposiciones teóricas a contrastar —aspectos esenciales del estudio— como en las cuestiones de campo relevantes y la logística de la investigación de campo —aspectos metodológicos—.

Tras culminar en el año 2011 el trabajo inicial de investigación en el que examinamos el marco conceptual desde el que debíamos abordar el aprendizaje cooperativo como recurso para la enseñanza de lenguas, pusimos en práctica esta dinámica en nuestro contexto educativo



en ocho grupos de clases durante el curso escolar 2011-12, con vistas a concebirlo como una prueba previa al trabajo. Merece destacar la circunstancia de que con uno de los grupos se realizó un minucioso estudio piloto, al implementar el enfoque cooperativo, para probar cómo el desarrollo de la competencia de comprensión lectora en español (que se concreta en identificar la idea principal y los detalles clave del texto) puede ayudar a transferirla para ser usada en los exámenes estatales del FCAT en inglés y, además, consigue mejorar el desempeño y la conducta integral de los/as estudiantes. Para ello, el alumnado realizó exámenes de español antes, durante y al final del estudio en nuestra clase, donde se previó medir el aprendizaje significativo de la lengua a través del enfoque cooperativo y, asimismo, fueron monitoreados tanto los resultados obtenidos en los exámenes estatales FCAT (donde obtuvieron un nivel de lectura y comprensión, que determinó el desarrollo de cada uno/a en la lengua inglesa) como fue analizado el comportamiento integral de estos/as alumnos/as. Debemos señalar que el formato de ambos exámenes (español e inglés) no es exactamente el mismo, pero sí mide iguales objetivos y, en cuanto a la forma, uno y otro usan las opciones múltiples para responder las preguntas y cuentan con espacios para ofrecer respuestas de desarrollo, que evalúan el nivel alcanzado en la escritura, como aclaramos en el epígrafe 6.4.6.

En la clase de español, con el enfoque de aprendizaje cooperativo, se demostró que los/as alumnos/as que fueron sometidos al experimento y que practicaron el uso y dominio de la estrategia de la comprensión lectora, mejoraron sus calificaciones en sentido general. No obstante, algunos/as no consiguieron alcanzar los niveles superiores, lo que nos llevó a analizar los resultados de cada estudiante, según se refleja en la tabla 8 (donde los/as aprendices que obtienen los niveles 1 y 2 son los que no alcanzan a cumplir los objetivos propuestos; los/as alumnos/as que logran el nivel 3 cumplen simplemente con las metas y los/as discentes que consiguen los niveles 4 y 5 demuestran que sobrepasaron el cumplimiento de las exigencias previstas). Así, después del mid-test, solamente una estudiante no mostró cambios sustanciales en sus resultados académicos y mantuvo dificultades con las relaciones interpersonales en el grupo. Esta situación, detectada gracias a la dinámica cooperativa creada, hizo que nos acercáramos más a ella y fue cuando conocimos que presentaba problemas familiares. A partir de entonces, mantuvimos una estrecha comunicación con la alumna y sus compañeros/as, lo que nos permitió que la discente culminara el curso, al menos, con el nivel 2.

La tabla 8 expone las calificaciones alcanzadas por los/as alumnos/as en la clase de español. En todos los casos el progreso está marcado por el cambio ascendente o el mantenimiento en el nivel logrado, no observándose retrocesos. En el último examen ningún/a estudiante obtuvo el nivel 1 que es el más bajo y la mayoría del alumnado se colocó en los dos

niveles superiores (76,4%). De este modo, 11 de los/as aprendices (64,7%) alcanzaron una calificación total entre los 10 y 15 puntos, mientras que 6 (35,2%) obtuvieron las notas más bajas, es decir, entre los 9 y 4 puntos.

Instructional Performance Evaluation and Growth System Goal Setting for Learner/Program Progress Form World Languages: Spanish                      Fidelia Medina					
No.	Students	Pre-test	Mid-test	Post-test	TOTAL
1	██████, HÉCTOR	3	4	4	11
2	██████, VANESA	2	3	3	8
3	██████, GISELA	4	5	5	14
4	██████, ELIZABETH	4	5	5	14
5	██████, DAYMARIE	1	2	3	6
6	██████, PATRICIA	5	5	5	15
7	██████, JOSÉ	3	4	5	12
8	██████, NATALIA	2	3	4	9
9	██████, AMANDA	1	1	2	4
10	██████, IRISLEYDI	3	4	4	11
11	██████, DULCE	2	3	4	9
12	██████, SAMUEL	3	4	5	12
13	██████, LAUREN	4	5	5	14
14	██████, YOSUE	3	4	4	11
15	██████, RENE	2	2	3	7
16	██████, SONAYA	3	3	4	10
17	██████, JOSE	4	5	5	14

LEGEND		
Level 1		Does Not Meet
Level 2		Does Not Meet
Level 3		Meets
Level 4		Exceeds
Level 5		Exceeds

Tabla 8. Calificaciones obtenidas por el alumnado participante en el estudio piloto.  
(Fuente: informe de evaluación de la profesora)

En el gráfico 4 se puede apreciar que, debido a sus bajas calificaciones, el número de alumnos/as que aparecía en los niveles inferiores (1, 2 y 3) descendió durante la realización de los tres exámenes porque empezaron a mejorar sus resultados. Por el contrario, el número de

discentes considerados/as en los niveles superiores (4 y 5) por sus calificaciones más altas fueron en aumento considerablemente.

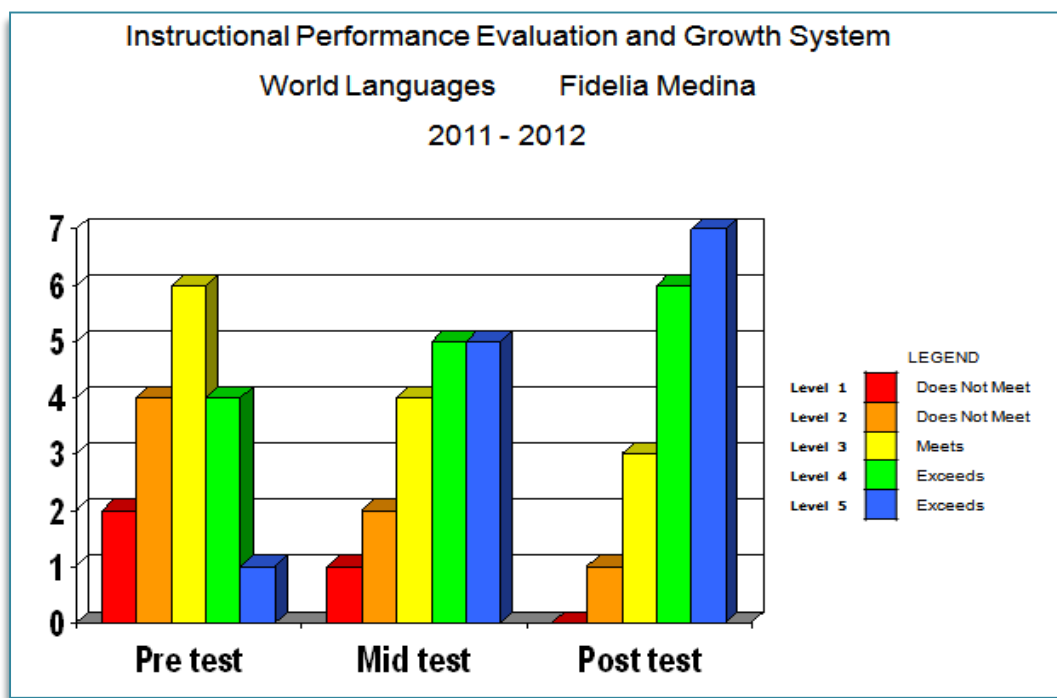


Gráfico 4. Comportamiento docente del alumnado en los test durante el estudio piloto.  
(Fuente: informe de evaluación de la profesora)

En cuanto a los exámenes estatales, las cifras ofrecidas por el informe de Lectura de 5.º grado, indicaron un progreso gradual satisfactorio en el FCAT y en las denominadas pruebas intermedias de invierno (WIA, sigla que responde a *Winter Interim Assessment*). Cabe señalar que, aunque los/as alumnos/as del estudio piloto ya habían finalizado el nivel primario en el curso 2011-2012, en enero de 2013, fue posible monitorear los resultados obtenidos por 16 de ellos/as (que representan el 94.1% de los/as mismos/as) en la escuela donde se matricularon posteriormente, como un seguimiento al experimento. Observemos la tabla 9:

RESULTADOS DE LOS EXÁMENES DE LECTURA	2012 FCAT 0.2 Abril, 2012	2012 WIA Enero, 2012	2013 WIA Enero, 2013
<b>Distrito escolar</b>	<b>60%</b>	<b>58%</b>	<b>62%</b>
<b>Escuela HMF</b>	<b>61%</b>	<b>47%</b>	<b>57%</b>
<b>Grupo piloto</b>	<b>62%</b>	<b>58%</b>	<b>63%</b>

Tabla 9. Resultados en los exámenes estatales de inglés durante y después del estudio piloto. (Fuente: *Trend Report: 2012 FCAT 2.0, 2012 Winter Interim Assessment, and 2013 Winter Interim Assessment*).

La tabla 9 muestra el comportamiento de los resultados en los exámenes: los del grupo objeto de estudio piloto, los alcanzados por el total de alumnos/as de la escuela en cuestión (incluidos los 6 casos de estudio definitivos que en ese entonces cursaban el 4.º grado) y los obtenidos por los/as estudiantes del distrito escolar en su conjunto, donde el grupo piloto consiguió los porcentajes más altos, excepto en el examen de enero de 2012 donde igualó la cifra con la obtenida a nivel de distrito escolar.

Para el estudio piloto, además de los resultados académicos, en un diario de clases fueron recogidos los datos que nos permitieron registrar las actuaciones del alumnado, sus opiniones y estados de ánimo, de manera que pudimos comprobar cómo el funcionamiento del equipo (al usar el enfoque metodológico cooperativo) motivó a los/as discentes a esforzarse y a lograr mejores resultados docentes no solo individuales sino, al mismo tiempo, colectivos. Esto fortaleció así otros valores conductuales, afectivos y personales que enriquecieron la socialización y el desarrollo integral de los/as alumnos/as como el deseo de cooperar, la tolerancia, el entendimiento y el aprovechamiento de la heterogeneidad y las diferencias para el aprendizaje dentro de un grupo, entre otras, que fueron medidos con instrumentos que elaboramos y que posteriormente (como el caso del cuestionario, por ejemplo) fueron corrigiéndose en la medida en que se pusieron en práctica.

Exploramos, asimismo, las proposiciones teóricas a contrastar para la triangulación posterior (como aconseja Sosa, 2006). Por esta razón, con la finalidad de disminuir o solucionar posibles problemas o errores evitables, revisamos la literatura relevante para la proyección hipotética, que nos conduciría más tarde a la de ejecución experimental. En coincidencia con Martínez (2006), esta experiencia, además de permitirnos realizar el ajuste de la concepción y de la metodología a seguir, nos ayudó a probar el funcionamiento del protocolo y el diseño de investigación con la debida anterioridad. Así, pudimos analizar con más detalles la logística del trabajo de campo en cuanto a las entrevistas, la confección de los exámenes para evaluar lo aprendido, la elaboración de las fichas e instrumentos de recogida de la información para medir cada índice de interés durante el experimento y cómo proyectar el contacto con los/as familiares de los/as alumnos/as, por mencionar algunos.

De igual forma, comprobamos que: si el número para la muestra teórica era muy elevado, se hacía casi imposible el estudio en profundidad de cada caso y la obtención de la información imprescindible. Por tal motivo, nos propusimos modificar la cantidad de alumnos/as a seleccionar puesto que iniciamos el estudio piloto con 17 casos. Esto hizo que, como sugirió Eisenhardt, 1989, para los casos definitivos eligiéramos solamente aquellos/as

estudiantes necesarios/as, puesto que la envergadura de la tarea podía resultar comprometedora y, por tanto, infructuosa, aspecto al que haremos referencia en el próximo epígrafe 7.2.2. Asimismo, este estudio exploratorio demostró que no bastaba solo con que las características estuvieran convenientemente delimitadas, sino que era necesario incluir algunos requisitos para la selección de los casos como unidad de análisis, lo que nos sirvió de guía para verificar si lo que pretendíamos en términos teóricos podía llevarse a la fase empírica sin mayores inconvenientes, al ser factible.

En resumen, la tentativa piloto probó que el aprendizaje cooperativo como enfoque metodológico podía promover los objetivos investigativos que pretendíamos cumplir y, además, nos sirvió de práctica demostrativa para realizar mejoras al proyecto preconcebido. Todo lo anterior hizo posible que ya para el curso escolar 2012-13, este tipo de estudio se propusiera como experimento oficial de la investigación y se iniciara el proceso de selección de los casos definitivos.

#### *7.2.2. Casos definitivos*

La selección de los casos objeto de estudio, según autores como Eisenhardt (1989), Yin (1994) y Bonache (1999), se realiza por razones teóricas más que estadísticas, como ya explicamos anteriormente. De aquí deducimos que la condicionante a seguir en la elección sería: si aprendes más y mejor del caso que selecciones, entonces es un buen caso. En palabras del Grupo LACE (1999: 7): «Debería preocuparnos, como señala Stake (1995), seleccionar aquel caso que ofrezca las mejores y mayores oportunidades de aprendizaje con respecto a la problemática *issue* objeto de estudio»; es decir, el principal criterio debe ser la máxima rentabilidad de aquello que estudiamos, al escoger casos fáciles de abordar y que propicien la más apropiada accesibilidad a nuestras indagaciones.

Firestone (en Arribas, 2008) propuso para la selección de los casos maximizar la diversidad y la representatividad todo lo posible. Por su parte, Pettigrew (en Sosa, 2006), consideró que: «se deben elegir los casos donde el progreso sea transparentemente observable, tales como aquellos en los que existan situaciones extremas, incidentes críticos y dramas sociales». En igual dirección, Sabino (en Castillo, 2005) señaló:

Si se conoce el universo de los objetos a ser investigados, y si en vez de tomar un solo caso se estudia una cierta variedad de ellos, sería posible extraer conocimientos más valiosos y confiables. Siendo para ello necesario seleccionar ciertos criterios como los siguientes:

- a. Buscar casos típicos: se trata de explorar objetos que, en función de la información previa, parezcan ser la mejor expresión del tipo ideal que los describe, implica definir el Tipo Ideal y luego encontrar un caso que responda a este modelo.

- b. Seleccionar casos extremos: tomando algunas de las variables que intervienen en el problema y escoger casos que se ubiquen cerca de los límites de las mismas.
- c. Tomar casos desviados o marginales: se trata aquí de encontrar casos atípicos o anormales para, por contraste, conocer las cualidades propias de los casos normales y las posibles causas de su desviación.

Al referirse al número de casos aconsejables para lograr un estudio serio y de calidad, Eisenhardt (1989) sugirió entre cuatro y diez casos, pues advirtió que con menos de cuatro es difícil generar una teoría. Sobre el tema Yacuzzi (2005: 9) aseguró:

Si se trabaja con múltiples casos se debe seguir la lógica de la replicación, no del muestreo. Esta lógica lleva a incrementar el tamaño de una muestra hasta garantizar cierto grado de certeza. La lógica de la replicación es análoga a la del experimento múltiple, y lleva a seleccionar los casos de modo que se anticipen resultados similares en todos ellos (es la llamada «replicación literal») o resultados contradictorios, en función de razones predecibles («replicación teórica»).

Para tener en cuenta estas consideraciones, en nuestro trabajo seleccionamos el tipo y el número de casos necesarios donde la organización interna y las acciones encaminadas hacia el aprendizaje cooperativo eran claramente visibles e intensas para permitir la replicación (literal o teórica) con vistas a formular la teoría resultante, compararla con la ya existente y, en última instancia, aplicarla a otros casos. Así, en conformidad con los criterios de Guba (1981), referentes a que la investigadora disponga de la mayor cantidad de tiempo frente al objeto de estudio, decidimos aplicar el enfoque del aprendizaje cooperativo a un colectivo de una clase de 5.º grado de entre los grupos asignados a la investigadora, en su carácter de profesora de español.

El grupo, conformado por 24 estudiantes, sería la muestra de una población finita para extraer o seleccionar —de forma aleatoria simple— 6 discentes como los casos objeto de estudio, tras realizar el sondeo piloto. Esto garantizó que cada uno de los elementos de la población tuviera la misma oportunidad de ser incluido en la investigación. De esta forma, al seguir la propuesta de Silva (2011), la muestra (representada por el 25% del total del alumnado sometido al experimento) se configuró de la siguiente manera:

1. Dos estudiantes con los mejores resultados
2. Dos estudiantes con los resultados intermedios
3. Dos estudiantes con los niveles más bajos en los resultados

De acuerdo con los criterios de selección formulados antes por Sabino (en Castillo, 2005) y al tomar en cuenta la experiencia del estudio piloto, decidimos seleccionar el de los

casos extremos, al considerar la variable académica. De aquí, que hayamos escogido dos parejas de estudiantes una con los mejores y otra con los peores resultados del grupo (tras realizar el examen diagnóstico de español, que explicaremos en profundidad en el epígrafe 8.4.1). De la misma manera, los sujetos de estudio debían cumplir las siguientes exigencias:

1. Asistir a la misma escuela primaria donde se hizo el estudio piloto
2. Integrar una clase constituida al azar después del proceso de matriculación
3. Necesitar de una buena preparación para mejorar los exámenes FCAT
4. Oscilar entre las edades de 10 a 12 años y cursar el 5.º grado de primaria
5. Demostrar disposición y motivación para participar en el estudio
6. Contar con la debida autorización de sus padres, madres o tutores/as

Aunque no se trataba de un experimento social, el otro colectivo de alumnos de 5.º grado que no fue sometido a la experiencia, y que tenía características muy similares en su composición, actuó como grupo control. El resto de los/as estudiantes de la clase, donde realizamos la investigación que no fue seleccionado como objeto de estudio, funcionó como puntos de referencia.

Como igualmente aconseja Pettigrew (en Sosa, 2006), se tuvo presente para la selección de los casos, las opiniones de especialistas y expertos/as en la materia, puesto que esto ayuda al/a la investigador/a a forjarse una visión empírica del fenómeno a estudiar. Por tanto, establecimos contacto con algunas personas que por su preparación, experiencia y autoridad se convirtieron en consejeros/as y colaboradores/as del trabajo. Así, les solicitamos a expertos/as de MDCPS, especialistas de nuestra escuela y reconocidas profesoras de la Universidad Internacional de Florida que validaran y aprobaran la idoneidad de la propuesta. Unimos a ello los borradores para las entrevistas, los instrumentos de recogida de la información y otros dispositivos metodológicos que contrastamos con sus opiniones y que podrán consultarse en el capítulo 8. De este modo, recibimos valiosas sugerencias que incorporamos en la medida de las necesidades con la ayuda de juicios o exámenes críticos que propiciaron la triangulación entre investigadores/as (Denzin, 1978 y Guba, 1981, entre otros/as). Una vez decidido el tipo de estudio y caracterizada la muestra para nuestro trabajo empírico, así como todo el conjunto que conformaba el andamiaje teórico, procedimos a concretar la descripción y la concepción del análisis que pretendíamos emprender.

### 7.2.3. Perfil sociodemográfico y educativo de los participantes

Consideramos útil elaborar un perfil sociodemográfico y educativo de los casos objeto de estudio con el fin de conocer en profundidad los aspectos relevantes para nuestra investigación. De esta forma, confeccionamos las tablas que funcionarían como el instrumento para la obtención de la información y que fueron empleadas en la recogida de los datos sociales, demográficos y educativos referidos a cada estudiante de la muestra, así como a sus familiares. Las fuentes fueron los propios sujetos de la investigación, los/as familiares y los datos ofrecidos por el sistema de MDCPS.

Las tablas de la 10 a la 16 que exponemos a continuación, recogen la información obtenida. Debemos aclarar que nombraremos los casos de estudio como C1, C2, C3, C4, C5 y C6, sin especificar el género del/ de la estudiante en aras de mantener el anonimato de su identidad y de la información ofrecida, según fue establecido como parte de las negociaciones para el estudio (ver epígrafe 7.2.4).

**PAÍS DE ORIGEN DEL (DE LA) ESTUDIANTE**

Casos	Nació en		Vivió los primeros 5 años en		Año de entrada a los EE.UU.
	EE.UU.	Otro país, ¿cuál?	EE.UU.	Otro país, ¿cuál?	
C1	-	Cuba	-	Cuba	2012
C2	-	Cuba	-	Cuba / C. Rica	2011
C3	-	Cuba	-	Cuba	2009
C4	-	Ecuador	-	Ecuador	2010
C5	✓	-	✓	-	1999
C6	✓	-	✓	-	2000

Tabla 10. Datos sobre el país de origen de los casos de estudio.  
(Fuente: entrevistas a los/as familiares)

El origen de los 6 casos seleccionados (mostrado en la tabla 10) es puramente hispano. Solo dos de los/as alumnos/as nacieron en los EE.UU. Podemos apreciar una amplia representación de los diferentes países donde la lengua oficial es el español, sobre todo en las generaciones anteriores a las de cada estudiante (a exponerse en la tabla 11). Así, están representados países como Cuba, Costa Rica, México, Ecuador, Venezuela, República Dominicana y Nicaragua, es decir: ninguno de los padres, las madres o los/as tutores/as nacieron en los Estados Unidos. Observemos la tabla 11 a continuación.



#### PAÍSES DE ORIGEN DE LAS GENERACIONES ANTERIORES

Casos	País de nacimiento					
	Padre	Paternos		Madre	Maternos	
		Abuelo	Abuela		Abuelo	Abuela
C1	Cuba	Cuba	Cuba	Cuba	Cuba	Cuba
C2	C. Rica	C. Rica	C. Rica	Cuba	Cuba	Cuba
C3	Venezuela	Venezuela	Venezuela	Cuba	Cuba	Cuba
C4	Cuba	Cuba	Cuba	Ecuador	Ecuador	Chile
C5	México	México	México	Cuba	Cuba	Cuba
C6	R. Dominicana	R. Dominicana	R. Dominicana	Nicaragua	Nicaragua	Nicaragua

Tabla 11. Datos sobre el país de las generaciones anteriores. (Fuente: entrevistas a los/as familiares)

La tabla 12 aporta los datos sobre el nivel de estudios y de ocupación de los padres y las madres de los 6 casos.

#### NIVEL DE INSTRUCCIÓN Y OCUPACIÓN DE LOS PADRES Y DE LAS MADRES

Casos	Padre		Madre	
	Nivel escolar	Ocupación actual	Nivel escolar	Ocupación actual
C1	12.º	Mecánico de autos	12.º	Niñera en gimnasio
C2	Universitario	Enfermero	Técnico medio	Niñera en casa
C3	Universitario	Administrativo	Universitario	Asistente médico
C4	12.º	Temporal	9.º	Mesera
C5	Universitario	No tiene información	Técnico medio	Niñera en casa
C6	5.º	Desocupado	9.º	Asistente de dietista

Tabla 12. Datos sobre el nivel de docencia y ocupación de los padres y las madres.  
(Fuente: entrevistas a los/as familiares)

Como rasgo característico común se observa la situación de que los padres y las madres inmigrantes, con un nivel escolar relativamente alto, ocupan puestos de trabajo que no se corresponden con la preparación que han alcanzado en sus países de procedencia. Si a ello sumamos las razones de la crisis económica global y el pobre dominio de la lengua inglesa por parte de los/as recién llegados/as (información suministrada por los/as entrevistados/as), entendemos por qué no siempre son remunerados/as según debieran, como la madre de C3 que refirió ocupar una plaza de asistente al haber culminado sus estudios universitarios o las madres

que trabajaron como niñeras para cuidar infantes ajenos/as en la casa o en otro lugar, a pesar de contar con un nivel escolar intermedio.

Un segundo ejemplo que ilustra nuestro análisis es la información provista por el padre de C4, quien respondió que su ocupación era: «temporal» (la que quisimos conservar literalmente, pues demuestra que no es determinante definir el nombre del trabajo al que se dedica realmente, dándole así la importancia al hecho de que no disfruta de una estabilidad laboral y, por tanto, sus ingresos para el hogar se ven afectados). La madre de C5 señaló que: «no tiene información» del padre, es decir, no vive ni se relaciona con C5.

Reflejamos estas circunstancias referidas a C4 y C5 debido a que en ocasiones nos pueden explicar algunos comportamientos de los/as alumnos/as, ya que logran producir afectaciones sociales (de conducta) o económicas (bajos ingresos), lo que se relaciona directamente con el apoyo familiar, a exponerse en la tabla 13.

**APOYO QUE RECIBE EL (LA) ESTUDIANTE PARA SU EDUCACIÓN EN EL HOGAR**

Casos	Cuenta con los materiales escolares necesarios	Visita la biblioteca siempre que se requiere	Puede acceder con facilidad al Internet	Recibe supervisión de sus tareas regularmente	Logra reunirse en su casa o en la de otro(a) del equipo	Asiste diariamente y con puntualidad a la escuela	El padre o la madre se comunican con la maestra
C1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C4	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓
C5	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓
C6	-	-	✓	-	-	✓	✓

Tabla 13. Apoyo que recibe el alumnado para su educación. (Fuente: entrevistas a los/as familiares)

De estos/as padres, madres o tutores/as hay algunos/as que no permiten a sus hijos/as visitar a los/as otros/as para hacer tareas o proyectos. Así, C5 y C6 no pueden reunirse en equipos puesto que no los/as autorizan debido a que sus padres, madres o tutores/as no pueden por cuestiones de trabajo, de facilidades para el transporte o porque simplemente no les gusta. Una preocupación no expresada pero advertida en la mayoría de las personas entrevistadas fue la creencia de que los/as menores de edad están expuestos/as al peligro cuando se encuentran fuera de la supervisión de sus propios/as padres, madres o tutores.

La tabla 14 nos informa sobre las lenguas habladas en el hogar y el nivel de dominio lingüístico alcanzado por los 6 casos de estudio, tanto en inglés como en español.

## LENGUAS

Casos	Lengua(s) que se habla(n) en la casa				Nivel de dominio lingüístico alcanzado por el (la) estudiante	
	Inglés	Español	Ambas	Otra(s), ¿cuál(es)?	ESOL <sup>1</sup>	Español <sup>2</sup>
C1	-	✓	-	-	1	B1
C2	-	✓	-	-	2	B1
C3	-	-	✓	-	3	B1
C4	-	✓	-	-	2	B1
C5	-	-	✓	-	2	B1
C6	-	-	✓	-	3	B1

<sup>1</sup> Programa de aprendizaje de inglés requerido para los (as) estudiantes que poseen otra L1. <sup>2</sup> Según la clasificación que propone el MCER.

Tabla 14. Lenguas habladas en el hogar de los casos estudiados. (Fuente: entrevistas a los/as familiares)

Como aclaramos en el epígrafe 6.4.4, los/as 6 alumnos/as considerados/as como bilingües secuenciales (Acosta, 2013) pueden comunicarse en inglés y en español. Todos/as hablan español en sus hogares y 3 de ellos/as, además, lo hacen en inglés. Excepto C6, los/as alumnos/as se comunican con regularidad con los/as familiares en español, lo que favorece la permanencia de la lengua. Los 6 casos estudiados no poseen interferencia de ningún otro idioma en sus hogares. De acuerdo con lo expresado en el apartado 6.4, en la escuela nuestros/as estudiantes se desarrollan en un contexto bilingüe donde usan tanto el inglés como el español (debido a su condición de HHH) aunque el inglés cuenta con una enseñanza intensiva gracias al estatus superior que conserva, según señalamos en el apartado 6.2. Esta situación de diglosia lingüística es un denominador común para muchas de las clases de español de la escuela y, por supuesto, en el aula seleccionada para el estudio. Sin embargo, la circunstancia anterior no ha impedido que los/as aprendices puedan auxiliarse del español —lengua de la que disponen mayor competencia— para transferir conceptos y destrezas al inglés.

De los HHH considerados/as como casos de estudio, cabe señalar que C1, C2, C3 y C4 crecieron en un entorno monolingüe de un país hispano y recibieron educación formal en español desde su nacimiento hasta el momento de emigrar hacia los Estados Unidos. Sin embargo, C5 y C6 adquirieron el español solo en el contexto familiar hasta los 5 años, edad en que comenzaron la escuela, donde recibieron su escolarización en inglés más temprano si los/as comparamos con los/as anteriores casos, por lo que la falta de *input* académico y social en español durante esa etapa les limita el desarrollo lingüístico de esta lengua.

La tabla 15 expone con qué personas el/la alumno/a se comunica en español en el entorno familiar.

**PERSONAS QUE CONVIVEN Y SE COMUNICAN EN ESPAÑOL CON EL (LA) ESTUDIANTE**

Casos	Padre o tutor	Madre o tutora	Hermanos (as) mayores	Hermanos (as) pequeños (as)	Abuelos(as) paternos(as)	Abuelos(as) maternos(as)	Otro(s) familiar(es)
C1	✓	✓	-	-	✓	-	✓
C2	✓	✓	✓ (2)	-	-	-	-
C3	✓	✓	✓ (1)	-	-	-	-
C4	✓	✓	-	✓ (1)	-	✓	-
C5	-	✓	✓ (2)	-	-	-	✓
C6	✓	✓	✓ (1)	-	✓	✓	-

Tabla 15. Personas que conviven y se comunican en español con el alumnado objeto de estudio.  
(Fuente: entrevistas a los/as familiares)

El hecho de tener hermanos/as en la edad escolar ofrece la posibilidad de que refuercen la lengua oficial, aspecto referido por los padres y las madres entrevistados/as, que expresaron que sus hijos/as se comunican entre ellos/as en inglés, aunque los/as hermanos/as mayores tienden a conservar mejor el español que los/as menores.

**OTROS DATOS DEL (DE LA) ESTUDIANTE**

Casos	Edad	Sexo	Actividades extraescolares preferidas					
			Lectura	TV	Cine	Internet	Deportes	Otras
C1	11	M	-	✓	-	-	✓	-
C2	12	M	✓	-	-	✓	✓	-
C3	10	M	✓	-	-	✓	✓	-
C4	10	F	-	-	-	✓	-	✓
C5	12	F	-	-	-	✓	-	-
C6	12	M	✓	-	-	✓	✓	-

Tabla 16. Otros datos acerca de los casos analizados. (Fuente: entrevistas a los/as familiares)

La composición entre los/as alumnos/as es variada en cuanto a la edad (oscilan entre los 10 y 12 años). De ellos/as, 4 pertenecen al género masculino (de 16 alumnos que hay en la clase), mientras que solo 2 al femenino (de 8 alumnas en el grupo). La actividad extraescolar

preferida por la generalidad de los casos es el acceso a internet, le sigue la práctica o la afición por los deportes y, en tercer lugar, la lectura. Las opciones del cine, la televisión y de otras actividades extraescolares no son consideradas entre las más favoritas.

#### *7.2.4. Negociación para el estudio de los casos*

De acuerdo con Simons (1989), en todo estudio de casos constituye una obligación insoslayable establecer un código ético o un sistema de principios morales que garantice o respalde la investigación. Esto responde a que todo/a investigador/a debe tener un compromiso con la comunidad educativa que estudia y con la sociedad en general de la que es parte integrante. Por tal motivo, se hace imprescindible: «una negociación» a partir de algunos principios éticos que hemos tomado y adaptado del autor antes mencionado que deben ser cumplidos con el rigor y la seriedad que merecen. Los criterios éticos, según Simons (1989), tienen que ver con:

1. La negociación la entiende como el acuerdo entre los/as participantes, donde se establecen los límites del estudio, se otorga la relevancia correspondiente a las informaciones y se pacta el compromiso con la publicación de los informes.
2. La colaboración es un aspecto puramente voluntario ya que parte del hecho de que los/as participantes tienen derecho a optar por participar o no del estudio en cuestión.
3. La confidencialidad se relaciona con el respeto al anonimato y la no utilización de la información que no haya sido previamente negociada.
4. La imparcialidad responde al respeto y a la honestidad hacia los puntos de vista, juicios diferentes o divergentes, no dejándose llevar por presiones de índole externa.
5. La equidad se corresponde con los intereses de las partes en negociación y el compromiso de indagar todo lo relacionado con el objeto de estudio.

Para dar cumplimiento a estos criterios éticos requerimos, ante todo, la autorización para el trabajo a MDCPS. Al mismo tiempo, solicitamos una carta del Vicerrector de la Universidad Pablo de Olavide y pedimos el consentimiento de los padres, las madres o los/as tutores/as de los/as alumnos/as que deseamos que participaran en la investigación. Conjuntamente, solicitamos una carta de aprobación de la tesis doctoral por parte de MDCPS y otra que da el Visto Bueno de la directora del centro de HMF, donde realizamos el estudio. Ambos

documentos fueron conferidos una vez fue concedida oficialmente la autorización para la realización de la investigación como parte de los requerimientos de la tesis doctoral. Por otra parte, negociamos con los/as propios/as alumnos/as, los/as familiares, los/as colegas, los/as expertos/as y otros/as profesionales para contar con su apoyo y con la participación en las entrevistas y en los otros instrumentos de recogida de la información. Todos estos documentos se encuentran disponibles en el *CD Room* adjunto al trabajo, en el anexo E.

### **7.3. Organización docente y estructuración cooperativa**

Al tener en cuenta que debíamos ordenar el proceso docente y dotarlo de una estructuración cooperativa, diseñamos el siguiente cronograma que se correspondiera con la planificación y el contenido de las clases, según las PG establecidos por el departamento bilingüe de MDCPS y, además, nos permitiera los ajustes necesarios con la pretendida flexibilidad, para realizar nuestra intervención empírica. Por tal razón, lo subdividimos en cuatro períodos: el piloto, que fue requerido para el estudio del caso previo realizado en el curso anterior; el organizativo, reservado para preparar, ordenar y practicar a los/as alumnos/as bajo el enfoque del aprendizaje cooperativo; el experimental, dedicado a la intervención empírica en sí; y el valorativo que, como su nombre indica, fue propuesto para finalizar, analizar y evaluar la experiencia en su totalidad.

Creemos importante señalar que este cronograma (confeccionado según el calendario escolar de MDCPS para el curso 2012-13) nos facilitó, la programación real y práctica de la actividad docente puesto que, al tiempo de concebir cada acción, pudimos prescindir de los días feriados, los tiempos de planificación para el profesorado, los recesos escolares y los períodos de exámenes estatales. Así, tuvimos presente la duración del curso escolar que comenzó el día 20 de agosto de 2012 y finalizó el 6 de junio de 2013, de forma que pudimos determinar el número de semanas efectivas de clases y estipular las tres sesiones que serían dedicadas a la experiencia de lunes a miércoles, para un total de 2 horas y media o 150 minutos de clases, señalados a continuación por los espacios sombreados:

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
<b>8:30-9:00 a.m.</b>					
<b>9:00-9:30 a.m.</b>					

Tabla 17. Disposición de las clases de español, curso 2012-13. (Fuente: horario de HMF)

Igualmente, en las observaciones reflejamos todas aquellas cuestiones que nos ayudaran a integrar de forma organizada tanto la actividad docente como la estructuración cooperativa, de modo que no se omitieran, al menos, los detalles que creímos indispensables. Posteriormente, concebimos una columna para reflejar los diarios de investigación que confeccionamos, aspecto este que nos concedió el ordenamiento lógico de dichos instrumentos de observación. Cabe destacar que, gracias a la utilidad de este calendario de trabajo, pudimos contar con una planificación transferible, en potencia, a las situaciones reales de aprendizaje. Por ello, pese a que quizás no sean comprendidas en su totalidad (algunas fueron escritas con formas abreviadas debido al espacio), reproducimos exactamente nuestras anotaciones, para evidenciar su uso personal práctico.

### CRONOGRAMA DE INTERVENCIÓN EMPÍRICA

PERÍODO PILOTO				
Durante el curso 2011-2012 se realizó un estudio de caso piloto con un enfoque de aprendizaje cooperativo				
Mes / Año	Semana	Sesiones	Observaciones	Diarios
PERÍODO ORGANIZATIVO				
AGOSTO/2012	20 / 24	2.5	Reglas, organización, observación de los grupos	1
	27 / 31	2.5	27/29 Examen Diagnóstico. Selección de los 6 casos	2,3,4
SEPTIEMBRE/2012	3 – 7	1.5	F. Comunicar grupo selec. Proy. "Hispano", estruct coop.	5,6
	10 – 14	2.5	10Foro"Galletas" Prob-sol. 11entrega proy. 12 montaje	7,8,9
	17 – 21	1.5	P. Inaugurar expo con defensa. Comparación	10,11
	24 - 26- 28	2	F. Orden cronológico y secuencia (2 días) IP y detalles	12,13
OCTUBRE/2012	1 – 5	2.5	Causa-efecto (texto, vídeo, expo numismática-bandera)	14,15,16
	8 – 12	2.5	Hecho y opinión y "Colón" (Paquete de hojas)	17,18,19
	15 – 19	2.5	Propósito del autor (Intención +IP)	20,21,22
	22 – 26	2.5	P. Lect. eval (Inferencias, hechos y detalles: qué, cómo)	23,24,25
PERÍODO EXPERIMENTAL				
NOVIEMBRE/2012	29 – 2	2.5	Tipos de oraciones. Creación de oraciones	26,27,28
	5 - 6 – 9	1.5	F. Sujeto y predicado	29,30
	12 – 16	1.5	F. Signos de puntuación y mayúsculas	31,32
	19 - 22 - 23	2.5	F.19/21 Taller Org. Graf. "Bailarina". Crear oraciones	33,34,35
	26 – 30	2.5	26 Foro "Caricaturas" y 30 pre-test "Bailarina" A escribir	36,37,38
DICIEMBRE/2012	3 – 7	0	E. FCAT 4º, 8º, 10º Escritura	-
	10 – 14	2.5	Dictado y recapitulación	39,40,41
	17 – 21	2.5	Lectura evaluada y actividades de " Navidad"	42,43,44
	24 -28	0	R.	-
ENERO/2013	31 – 4	0		
	7 – 11	2.5	7/9 Taller Org. Graf. "Júzgame por mi carácter"	45,46,47
	14 – 18	2.5	P.14 mid-test y 15 Foro "Sueño" (Evaluación oral)	48,49,50
	21 – 25	1.5	F. La poesía (Machado, Martí y Darío)	51,52
FEBRERO/2013	28 – 1	2.5	P. Vocabulario y lenguaje figurado	53,54,55
	4 – 8	2.5	5 Taller Org. Graf. (Dr. Ayuda 1) El sustantivo	56,57,58
	11 – 15	2.5	El adjetivo y el tema del Amor	59,60,61
	18 – 22	1.5	F.El verbo	62,63
MARZO/2013	25 – 1	0	E. FCAT 4º, 8º, 10º Escritura	-
	4 – 8	2.5	Poemario y presentación	64,65,66
	11 – 15	2.5	11/13 Taller Org. Graf. (jirafas)	67,68,69

	18 - <b>22</b>	2.5	<b>P.</b> 18 post-test (Jirafas) Lectura	70,71,72
	<b>25 - 29</b>	0	<b>R.</b>	-
ABRIL/2013	1 - 5	2.5	Actividades de IP y detalles	73,74,75
	8 - 12	2.5	Estructura de la trama. Principales momentos.	76,77,78
	<b>15 - 19</b>	<b>0</b>	<b>E.</b> FCAT 3°- 11° Lectura, Matemáticas, Ciencias	-
	<b>22 - 26</b>	<b>0</b>	<b>E.</b> FCAT 3°- 11° Lectura, Matemáticas, Ciencias	-
<b>PERÍODO VALORATIVO</b>				
MAYO/2013	29 - 3	2.5	Proyecto "Mi libro favorito"	79,80,81
	6 - 10	2.5	Celebrando a mamá (escritura de poemas y cartas)	82,83,84
	13 - 17	2.5	14 Taller Org. Graf. (Dr. Ayuda 2)	85,86,87
	20 - 24	2.5	Lectura y comprensión "El pañuelo de seda"	88,89,90
	<b>27 - 31</b>	<b>1.5</b>	<b>F.</b> Lectura "La directora nos visita"	91,92
JUNIO/2013	3 - <b>7</b>	2.5	<b>P. y Final de curso.</b> Oral (Diplomas a destacados/as)	93,94
<b>T O T A L E S</b>	<b>35 efectivas</b>	<b>75 horas</b>		<b>94 días</b>
NOTAS: El calendario escolar 12-13 comenzó el 20 de agosto de 2012 y finalizó el 6 de junio de 2013. Los números y las letras que aparecen en rojo identifican los días en que no hubo clases. LEYENDA: <b>F (día feriado)</b> <b>P (planificación del maestro)</b> <b>R (Receso escolar)</b> <b>E (Exámenes estatales FCAT)</b>				

Tabla 18. Cronograma de intervención empírica. (Fuente: creación propia a partir del calendario escolar 12-13)

### 7.3.1. Propuesta metodológica

Para emprender nuestra propuesta, dedicamos la primera semana a organizar la clase, discutir las reglas, además de plantearnos observar minuciosamente el desarrollo de los grupos asignados a la profesora. Partimos pues, de un examen diagnóstico que nos arrojó una evidencia o base preliminar acerca del conocimiento y el desarrollo de las destrezas del alumnado en una de las estrategias de comprensión lectora de Artes del Lenguaje de español que, como ya habíamos reflejado en el epígrafe 6.4.6, presentaba dificultades.

Como ha señalado el DCVC, la comprensión lectora es una de las denominadas destrezas lingüísticas que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, otros factores como los cognitivos, los perceptivos, los de actitud y los sociológicos. En consecuencia, la comprensión lectora se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano lingüístico y abarca el proceso completo de la interpretación textual, desde la mera decodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. Cooper (1998: 19) afirmó que: «la comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto». De este concepto se puede entender que la lectura constituye una práctica activa entre el/la lector/a y el texto (en este caso, el alumnado debe construir los significados al tiempo que lee lo que el texto propone y aporta sus interpretaciones individuales). Por tal motivo, el primer aspecto que nos propusimos considerar fue el que se refiere a la naturaleza constructivista de la lectura (expuesta en el apartado 1.2): para que se dé



una adecuada comprensión de un texto, es necesario que el/la lector/a se encuentre preparado/a para que construya los significados mientras lee. En otras palabras, es necesario que el/la alumno/a lea las diferentes partes de un texto o el texto totalmente y que cuente con las herramientas necesarias para que pueda interpretarlo y comprenderlo.

Conforme con la concepción constructivista cognitiva, cuando nos referimos al aprendizaje de una lengua, debemos tener presente que cada estudiante dispone de un bagaje previo en evolución progresiva que trae consigo. En esa dirección, una de las mejores formas para enriquecer el conocimiento preexistente es la propia lectura, que se perfecciona en la medida que su uso se haga más intenso y extenso. De aquí que sea conveniente proporcionar a los/as discentes métodos y estrategias para potenciar su aprendizaje. Así, este concepto es fundamental ya que sirve de base para desarrollar la competencia de la comprensión lectora. Leer para construir significados implica, por un lado, que el/la alumno/a no es pasivo/a frente al texto y, por otro lado, que la lectura se lleva a cabo al pensar sobre lo que se lee. Eso explica por qué los/as buenos/as lectores/as, es decir, los/as que poseen altos niveles de comprensión lectora pueden transferir las habilidades de una a otra lengua (Walter, 2004). Por esa razón, elegimos trabajar para que los/as alumnos/as logran identificar o determinar qué es lo más importante (la idea principal), ya sea en un texto, en un examen o simplemente en una situación o momento dados y, simultáneamente, seleccionar aquellos pormenores relevantes (los detalles) que aportan, apoyan y enriquecen esa idea principal, apoyados en la posibilidad de transferencias entre las lenguas.

Asimismo, conformamos el grupo según el enfoque del aprendizaje cooperativo y se integraron equipos base heterogéneos con variables como la habilidad, el rendimiento académico (tanto en español como en inglés), el género, la motivación, el tiempo de estancia en el país y la procedencia étnica, entre otras. No obstante, durante la investigación se formaron, de este modo, tanto equipos formales como informales, según el objetivo de la tarea a realizar. De acuerdo con lo apuntado en el apartado 3.6, intentamos poner en práctica algunos de los métodos ya creados y estudiados por sus propios diseñadores pero, además, adecuamos a nuestras características aquellos modelos que se avinieran con los objetivos trazados. De igual forma, basados en esas alternativas, creamos otras que comentaremos en la medida en que se traten en la investigación.

En correspondencia con Ovejero (1990), se orientó a cada grupo de manera que se distribuyeran los roles o responsabilidades para que todos/as tuvieran la posibilidad de aportar y recibir de su equipo, al responder ante algunas tareas individualizadas y definidas. Para lograr

esta dinámica, se establecieron las diversas estructuras grupales (componente esencial para practicar un aprendizaje cooperativo) al cuidar la ubicación estratégica de los casos objeto de estudio y la heterogeneidad de los grupos. Consideramos igualmente la distribución de los alumnos y de las alumnas, con vistas a lograr un mejor balance ya que las niñas, en esta investigación, constituían la minoría (ver planos físicos de la clase en el anexo E.i). Así, se concibieron los siguientes agrupamientos en:

1. parejas (dentro del propio equipo)
2. equipos (unidad básica para el trabajo)
3. sub-equipos (cuando se subdividían los equipos)
4. súper-equipos (con dos variantes: la vertical y la horizontal)
5. forma de óvalo (para garantizar «el cara a cara» en los foros de debate)
6. la tradicional distribución individual (en la realización de los exámenes)

Como inicio de esta preparación como equipo cooperativo, merece subrayarse el ejercicio práctico que realizamos en función de demostrar el concepto del aprendizaje cooperativo para que fuera fácilmente entendido y asimilado por los/as estudiantes. Fue creado un rompecabezas de gran tamaño de manera que cada uno/a se: «identificara» como una parte integrante de un todo. Así, se les entregó una parte o ficha del rompecabezas para que tuvieran la posibilidad de armarlo. Esta variante, inspirada en el conocido *Jigsaw* diseñada por Aronson, Blaney, Sthephan, Rosenfield y Silkes a finales de los 70, nos ofreció la posibilidad de experimentar el concepto y la habilidad de la cooperación no con un tema o contenido docente. Posteriormente, se le pidió a cada uno/a que, al igual que su ficha, se integrara al gran equipo que conformaríamos a partir de entonces. Con esta actividad el alumnado pudo visualizar y practicar físicamente el objetivo de aprender en cooperación puesto que el mensaje fue captado en su totalidad: ya cada uno/a sabía que para aprender iba a necesitar de su equipo y, a la vez, el equipo requería del aporte de cada cual.

Una vez revisados y ejercitados los componentes elementales del aprendizaje en cooperación como la interdependencia positiva, la interacción simultánea y «cara a cara», la responsabilidad individual y grupal con la participación equitativa, el desarrollo de las destrezas sociales de un equipo y la reflexión sobre los progresos del grupo, tuvimos en cuenta las particularidades de la metodología cooperativa. De este modo, se dejó por sentado el rol individual que debía jugar el alumnado y la profesora, así como fue explicada la forma de

estructurar los grupos y cómo serían evaluados. Al mismo tiempo, nos decidimos, por la propia competencia de la comprensión lectora que, a nuestro juicio, resulta esencial no solamente para obtener buenos resultados en un examen sino para la propia vida.

Con los propósitos de poner en marcha el enfoque cooperativo en función de la estrategia de comprensión lectora (relacionada con la identificación de la idea principal y los detalles más relevantes), creamos el plan para la enseñanza que integró todo un conjunto de actividades docentes para promover el aprendizaje significativo de la lengua y, a la par, apoyar los exámenes del FCAT de lectura en inglés al aprovechar las posibilidades que nos ofrece la transferencia lingüística. Cabe destacar que para valorar las propuestas de aprendizaje cooperativo que pondríamos en el estudio, nos propusimos establecer los instrumentos de medición evaluativa en función del aprendizaje cooperativo y significativo en sus tres dimensiones (conceptual, reflexiva y práctica): el examen diagnóstico, los gráficos organizadores, los test (pre, mid y post), los foros de debate, los talleres de colaboración y la competencia cooperativa. Para ello, intentamos que dichos instrumentos de evaluación se correspondieran con los diferentes métodos de aprendizaje cooperativo expuestos en el apartado 3.6. Con este propósito, no solo previmos la aplicación de los métodos ya diseñados, sino que dispusimos nuestro andamiaje evaluativo en función de estimar cada propuesta llevada a la práctica, lo que se refleja en la tabla 19.

No.	Métodos propuestos por sus diseñadores/as con los epígrafes o subepígrafes donde fueron citados	Evaluación correspondiente y epígrafe donde aparece explicado el instrumento de evaluación
1	Aprendiendo juntos 3.6.4	Evaluaciones informales de temas propuestos para solucionar los conflictos cognitivos
2	Equipos y juegos de torneo 3.6.1.1	Competencia cooperativa 8.4.7
3	Investigación de grupo 3.6.2.3	Gráficos organizadores 8.4.2
4	Controversia constructiva 3.6.1.5	Talleres de colaboración 8.4.6
5	Rompecabezas 3.6.2.2	Proyecto pictórico «Disfruta tu identidad» 8.4.4

6	Equipos y divisiones de rendimiento 3.6.1.2	Pre-test, mid-test y post-test 8.4.3
7	Instrucción compleja 3.6.2.4	Proyecto poético «Mi poemario» 8.4.4
8	Individualización asistida en equipo 3.6.1.3	Examen diagnóstico 8.4.1
9	Enfoque estructural para el aprendizaje cooperativo 3.6.2.1	Foros de debate 8.4.5
10	Lectura y escritura cooperativa integrada 3.6.1.4	<i>Star test</i> 8.4.7
11	Guiones de aprendizaje y enseñanza cooperativos 3.6.3	Evaluaciones informales sobre el trabajo guiado en parejas, en sus dos variantes: enseñanza y aprendizaje

Tabla 19. Métodos de aprendizaje cooperativo e instrumentos de evaluación.  
(Fuente: creación propia a partir de la tabla 3)

Estos instrumentos de medición se utilizaron para valorar los resultados del aprendizaje, constatar los conocimientos y las destrezas adquiridos, así como el desarrollo de las habilidades conductuales o los rasgos actitudinales a partir de las opiniones, los puntos de vista y las valoraciones del alumnado acerca del trabajo individual, grupal y colectivo calculado en puntuaciones, claves y notas, según se orienta por el MDCPS. Así, según las instrucciones del MDCPS, se les asignó la nota (de 4,0 a 0,0), representadas por las letras A, B, C, D y F; donde la A tiene un valor de 4,0 puntos y las letras restantes descienden en orden alfabético (sin considerar a la E) hasta llegar a la F que se le adjudica un valor de cero. La calificación de aprobación aproximada es de 2,0 = C, es decir, un progreso satisfactorio promedio.

NOTA	CLAVE	<i>PROGRESS'S VERBAL INTERPRETATION</i>	SIGNIFICADO	VALOR NUMÉRICO	PUNTUACIÓN
4	A	<i>Outstanding</i>	Sobresaliente	90 - 100%	3,5 o +
3	B	<i>Above average</i>	Notable	80 - 89%	2,50 - 3,49
2	C	<i>Average</i>	Satisfactorio	70 - 79%	1,50 - 2,49
1	D	<i>Lowest acceptable</i>	Limitado	60 - 69%	1,00 - 1,49
0	F	<i>Failure</i>	Deficiente	0 - 59%	0,99 - 0

Tabla 20. Pauta de calificación. (Fuente: creación propia a partir de lo orientado en el *Student Progression Plan*, 2012-13: 43 de MDCPS en [oat.dadeschools.net](http://oat.dadeschools.net))

Finalizamos este epígrafe con el esquema conceptual con el que intentamos resumir la percepción de nuestra propuesta metodológica.

#### Esquema conceptual de la propuesta metodológica



Diagrama 2. Esquema conceptual de la propuesta metodológica. (Fuente: creación propia).

#### 7.3.2. Planificación de la docencia

Como ya apuntamos en la propuesta metodológica explicada en el epígrafe 7.3.1, para la planificación y secuencia de la docencia, nos centramos en una de las estrategias de comprensión básica de la lectura en la asignatura de Artes del Lenguaje (tanto en inglés como en español): la identificación de la idea principal y de los detalles más relevantes. Esta estrategia, que se mide en los exámenes del FCAT, se encuentra reflejada en los estándares estatales NGSSS y en los CCSS comunes para las escuelas públicas de varios estados en todo el país. De igual modo, aparece descrita en las PG como parte de los contenidos que deben ser impartidos, pues emerge como una constante en todos los planes docentes. La identificación de las ideas principales y secundarias es, asimismo, una de las estrategias primordiales que el alumnado necesita dominar para la expresión oral, lectora y escrita: es cardinal saber determinar qué es lo más importante o el mensaje esencial en un pasaje a través de la inferencia o la paráfrasis, donde se ponen a prueba los complejos procesos del pensamiento como la síntesis, el análisis y la generalización, entre otros.

Igualmente, no desperdiciamos posibilidad alguna que reforzara el concepto práctico de la cooperación. Así, fue aprovechada la relación que se establece entre los detalles que apoyan la idea principal y la interdependencia entre ese mensaje más importante y los pormenores que la enriquecen para ratificar el significado del término. Estos últimos, a su vez, sin la idea fundamental no tienen razón de existir dentro del texto. Se partió del tradicional esquema visual de la mesa, donde la plataforma superior constituye la parte más importante porque es la que «carga» lo indispensable que necesitamos: esa es la idea principal. Sin embargo, esta

plataforma, necesita de buenos «soportes» que la sujeten y la apoyen: esos son los detalles. Fue interesante comprobar cómo este ejemplo tan, aparentemente, simple despertó la aserción general de todos/as los/as alumnos/as.



Diagrama 3. Esquema visual de la mesa. (Fuente: creación propia).

Esa disposición reforzó dos conceptos básicos para nuestros propósitos: la idea principal es lo primero y transcendental, pero necesita apoyarse en los detalles que la enriquecen y, conjuntamente, todas las ideas necesitan unas de otras, es decir, cooperan entre sí para que el texto sea entendido debidamente (el enfoque de aprendizaje cooperativo). Realizamos entonces, una selección de algunas lecturas en español recomendadas por el Departamento Bilingüe de MDCPS, apropiadas para la edad, el nivel y los intereses de los/as estudiantes para medir en los test al principio, mediado y final del experimento. Optamos por tres temas básicos que, por nuestra experiencia pedagógica, hemos comprobado que son del gusto de los/as alumnos/as y que, asimismo, son apropiados para explorar el concepto de la cooperación. El primero: «Degas y la pequeña bailarina» (Anholt, 1996) es un cuento sobre Edgar Degas referido al arte, a los valores estéticos y humanos. El segundo tema, estudiado en el marco de la celebración del Día de Martin Luther King Jr., aborda la cuestión de la discriminación y las relaciones sociales con el título: «Júzgame por mi carácter». El tercero y último, está vinculado con el mundo natural de las jirafas: «Rascacielos del reino animal». El primer título ha sido editado e ilustrado en un volumen asequible y conveniente para los/as alumnos/as objeto de estudio por sus dimensiones, colorido y formas de encuadernación que reflejamos en la bibliografía del presente trabajo. Igualmente, tanto el segundo como el tercer tema aparecen en línea en un sitio dedicado al profesorado con ideas y lecciones alineadas a los CCSS ([www.teacherfilebox.com](http://www.teacherfilebox.com)).

Incluimos, asimismo, los recursos y las nuevas tecnologías para garantizar el apropiado uso de los diccionarios y sitios de internet especializados como el propuesto por la Fundación de la Lengua Española (<http://www.fundacionlengua.com>) que nos ofreció entre sus recursos didácticos, los diccionarios para la clase de español en línea como ([diccionarios.com](http://diccionarios.com)) y *Word Reference*. El diccionario audiovisual multimedia nos brindó un vocabulario básico presentado de forma audiovisual e interactiva con juegos simples pero atractivos que facilitaron el

aprendizaje del español, especialmente indicado para niños entre 6 y 11 años. Además, fue promovido —más bien con un carácter informativo— el sitio provisto por la Real Academia Española ([www.rae.es](http://www.rae.es)) para que los/as alumnos/as conocieran que cuentan con otra herramienta en línea que pueden ofrecer a sus padres/madres o tutore/as en el caso de así necesitarlo en sus hogares para cualquier consulta.

Conjuntamente, empleamos audiciones dentro de la clase, que consiste en escuchar grabaciones de la lectura de otros textos (que están en la biblioteca de la escuela) seleccionados por su relación con los temas tratados. Mientras el/la alumno/a escucha, sigue la lectura al emplear dos de sus cinco sentidos: el oído y la vista, lo que facilita la comprensión y refuerzo para la habilidad de identificar la idea principal y los detalles más relevantes que la apoyan de forma audiovisual. Al mismo tiempo, pusimos en práctica los gráficos organizadores que aparecen dentro de los recursos del MDCPS ([www.dadeschools.net](http://www.dadeschools.net)). No obstante, propusimos la creación de otros por parte de los/as alumnos/as que particularizan el objeto de estudio con carácter cooperativo, es decir, mapas que introducen los conceptos o los temas para trabajar en parejas o en pequeños grupos, que serán explicados en el apartado 8.4 y pueden consultarse en el anexo D en el formato electrónico. Estos gráficos organizadores potenciaron la capacidad de reflexión, de análisis y de juicio crítico al propiciar la comprensión, para reforzar el desarrollo y la construcción del nuevo conocimiento. Por otra parte, ayudaron (como explicamos en el apartado 4.6) a impartir una formación diferenciada a los/as estudiantes al atender a sus necesidades individuales, pues facilitaron el ordenamiento lógico de las ideas.

Consideramos la importancia que la lúdica didáctica (desarrollada en el apartado 4.4) puede tener en los/as alumnos/as de estas edades. Así, concebimos y creamos un conjunto de actividades de estimulación que relacionaron los eventos relatados en los textos con situaciones de la vida real, aspecto que permitió el desempeño de los/as alumnos/as con menos inhibición al evidenciar sus hipótesis basadas en sus propias experiencias. Por otra parte, procuramos introducir siempre en la dinámica del proceso de enseñanza/aprendizaje un soporte lúdico junto a temas de interés del alumnado. Por esa razón, hicimos una selección de otras lecturas e historias que no se evaluaron como los test. Sin embargo, funcionaron como elementos enriquecedores en todo el proceso, con el fin de dominar la estrategia de aplicación para la comprensión lectora que nos habíamos propuesto afianzar. En la misma línea y al tener presente la filosofía de los métodos de aprendizaje en equipos analizados por Casal (2005) y Marcos (2006), planificamos una serie de juegos didácticos en español a partir del enfoque cooperativo, con el fin de mejorar la competencia para la identificación de la idea principal y los detalles más relevantes. Entre ellos se encontraron:

1. El/la detective. Después de leer un texto seleccionado se le solicitó al alumnado integrado en equipos informales, que distribuyeran los roles y se convirtieran en detectives, ya que necesitaban: «descubrir» el principal aspecto de la «investigación» (idea principal), al seguir las mejores «pistas» (detalles) que eventualmente ayudaban a solucionar el problema central de la historia.
2. Resalto y aprendo. Una vez entregados los textos para analizar, se le pidió a los/as alumnos/as que, en parejas o en su equipo de trabajo, señalaran el tema principal y dos detalles que lo apoyaran. Para esta actividad debieron intercambiar opiniones y una vez todos/as «de acuerdo» procedieron a identificar las ideas y los detalles más importantes. Se recomendó el uso del resaltador transparente de color o simplemente un color diferente al lápiz de trabajo y que compartieran e intercambiaran las tareas.
3. Haciendo desaparecer ideas. Se usó el retroproyector y se cubrió la idea principal de la historia para demostrar cómo así la lectura perdía el sentido común. Después se realizó la misma acción con los detalles, al probar cómo el texto prescindía de una valiosa información que enriquecía el contenido del tema expuesto. Esta actividad fue realizada además por equipos para presentar los resultados de forma colectiva.
4. Estira y encoge. Después de presentar la idea principal, cada miembro de los diferentes equipos debió incluir, como mínimo, un detalle que apoyara o esclareciera la idea más importante encontrada en el texto. A continuación, un/a estudiante seleccionado/a por el/la coordinador/a de cada equipo hizo lo contrario: eliminó los detalles de un listado de acuerdo con el orden de relevancia que tenían en la historia, hasta que se llegó a la última idea que debía corresponder con la principal del texto analizado.
5. Análisis y síntesis. Tras leer un pasaje relativamente extenso, se pidió a los/as discentes que escribieran un resumen para posteriormente pensar en otro título destinado al nuevo texto creado que fuera conveniente pero más breve, de ser posible. La propuesta presentada por los equipos con el menor número de palabras, fue la ganadora.
6. ¿Imprescindibles? Crear en cooperación situaciones diarias donde el aspecto esencial fuera separado de los detalles. Por ejemplo: ¿Qué es lo más importante en una intervención quirúrgica? Obviamente, es el/la cirujano/a que no puede faltar si no la operación no puede efectuarse (esta es la idea principal). ¿Quién(es) o cuál(es) son los elementos que ayudan en todo el proceso de la cirugía? Son los/as asistentes/as del/de



la doctor/a, los/as enfermeros/as, el equipo médico y otros elementos que pudieran ser aplazados o reemplazados por otros/as (estos/as son los detalles).

7. ¡Respóndele al preguntón! Reunidos en equipo, cada integrante se encargó de aportar dos detalles a partir del uso de los pronombres interrogativos: qué, quién, cómo, cuándo y dónde. Por último, un/a alumno/a designado/a creó un mapa conceptual para determinar entre todos/as cuál era la idea principal de la historia que presentó finalmente al colectivo.
8. El parco y el hablador. Se seleccionaron dos estudiantes por grupos para que desarrollaran oralmente un tema determinado. Uno/a (el/la parco/a) debió expresar lo básico con el menor número de palabras posible (aquí sin dudas se expuso la idea principal). El/la otro/a estudiante (el/la hablador/a) pudo expresarse sin límites. Fue posible que mencionara, entre todas, algunas ideas básicas, pero nunca se concentró en la idea fundamental pues su objeto fue aportar mucha información.
9. Los minutos cuentan. Esta fue una actividad que consistió en que cada equipo debió elegir a dos de sus miembros que sostendrían una breve conversación de teléfono al estar muy ocupados/as, presionados/as por el tiempo o por el plan de minutos para hacer llamadas. En este tipo de situación se tendió a decir estrictamente lo más importante o crucial que se necesitó comunicar (es decir, la idea principal). En el caso contrario, la conversación se extendió y fueron alterados los temas de la conversación hasta el punto de que no recordaban el primordial objetivo de la charla (en este tipo de llamada cuando el plan de minutos pudo excederse o coincidió con algún tiempo libre del/de la que habla, se comunicaron los detalles relevantes o no al tema en cuestión).
10. ¿Reducido o extenso? En un pequeño pedazo de papel cada grupo de trabajo escribió algo que los miembros necesitaban comunicar (la idea principal) mientras que en una hoja de papel regular debieron escribir los pormenores o cosas que no pudieron expresar debido a las restricciones del espacio (detalles). El juego consistió en que todos/as los miembros del equipo tras hacer propuestas para la idea principal debieron aportar los pormenores escritos al/a la coordinador/a del grupo.
11. Sin palabras. Se entregaron pequeños textos a los equipos. Un miembro, que fue seleccionado/a por los/as demás, debió leerlo y preparar una representación del contenido del texto, pero únicamente con gestos y mímicas. Cada equipo se esforzó por escenificar primero lo más importante para que el resto de los equipos pudiera identificar

el tema de que se trataba (esa fue la idea principal) y, a continuación, trataron de añadir otras representaciones más específicas (detalles) para que la historia fuera entendida en su totalidad. El equipo que logró que identificaran su idea principal y el mayor número de detalles fue el ganador.

12. La retahíla. Se formó un círculo y un/a estudiante designado/a del equipo expresó una idea que fue enriquecida con detalles por el/la que se encontraba a la izquierda de quien comenzó. Durante las rondas posibles, debieron aportar un nuevo detalle a la idea inicial hasta que alguien se demoró o declaró que no tenía ninguna idea que ofrecer.
13. Un/a reportero/a en apuros. La actividad radicó en imaginar que un/a reportero/a buscaba trabajo en un importante espacio televisivo. Para ello, debió pasar una prueba consistente en comentar una noticia leída del *teleprompt* (equipo que reproduce los textos que leen los/as conductores/as). De repente, la información desapareció de la pantalla por dificultades técnicas. Obviamente, el equipo confeccionó un cartel con el texto que dejó de mostrar en el momento acordado. El/la reportero/a debía «salvar» el noticiero al improvisar los detalles acerca del tema presentado y, finalmente, tenía que recordar lo más trascendental de la noticia inicial para hacer el «cierre» a manera de resumen. Un jurado integrado por uno/a de los miembros de cada equipo tuvo a su cargo la decisión de otorgar la plaza laboral al/a la mejor reportero/a.

Debemos destacar que muchas de estas actividades fueron creadas para la planificación de la docencia, siguiendo las propuestas del alumnado que, en general, estaba muy motivado y participó de forma activa. De manera que podemos afirmar que el conjunto de juegos y acciones didácticas constituyó un producto elaborado en cooperación, aspecto que redundó en la aceptación y en el compromiso de todos/as en el momento de realizar las tareas.

Un segundo factor que influyó en la planificación de nuestra propuesta fue la necesidad de motivar al estudiantado a elevar su nivel de competencia lingüística tanto en inglés como en español y mejorar su actuación en los exámenes estandarizados del FCAT en inglés apoyados en la posibilidad de transferencia entre lenguas (como fundamentamos en el apartado 3.4 y explicamos en el epígrafe 6.4.6). Para conseguir esto, intentamos estrechar la interrelación entre los objetivos de Artes del Lenguaje de la clase de ambas lenguas y trabajamos para que el alumnado lograra un aprendizaje cooperativo significativo. En la clase de Artes del Lenguaje de inglés, nos remitimos a los resultados de los exámenes intermedios y finales de lectura del FCAT. Asimismo, para el alcance y la delimitación de las dimensiones observadas en los objetivos ya expuestos en el apartado 7.1, tuvimos en cuenta que: en la planificación de la

docencia, el aprendizaje fuera medido en la clase de Artes del Lenguaje de español a partir de los resultados en las tareas, las actividades y los exámenes sistemáticos que prueban los conocimientos y las destrezas adquiridas. Por tal motivo, se confeccionó todo un conjunto de instrumentos de evaluación como el examen diagnóstico, los gráficos organizadores y los test, con vistas a valorar los procesos que el/la discente pone en juego a la hora de aprender. Por su parte, la dimensión referida a la formación integral fue sopesada lo más objetivamente posible en los foros de debate, en los talleres de colaboración y en la competencia cooperativa, ya que estos instrumentos posibilitaron el análisis de los aspectos sobre el modo del aprendizaje, las circunstancias que se requerían para que se produjera, en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación (Ausubel, 1968; Rodríguez, 2004; y Silva, 2011).

Cabe señalar que nos planteamos enriquecer la estimación de estas dimensiones con los instrumentos de recogida de la información como las fichas de observación, de las entrevistas, del cuestionario, de las evaluaciones individuales y colectivas y de la documentación consultada, que describiremos en el capítulo 8. Además, los foros, los talleres y la competencia cooperativa constituyeron el marco propicio para valorar la conducta y el esfuerzo que el aprendizaje cooperativo pudo desarrollar por su propia naturaleza como: la necesidad de ayudar al prójimo, el trabajo colectivo, la motivación, el grado de satisfacción y la independencia para aprender sin desligarla del compromiso social; factores que definitivamente hacen que el alumnado reciba una adecuada y sistémica educación integral, lo que ocurre en el aula cuando los/as estudiantes logran aprender cooperativamente (Silva, 2011).

Un tercer fundamento usado para vincular el currículo con la planificación de la docencia fue la idea formulada y defendida por Bauman (1986) de que el profesorado comúnmente se limita a pedir que los/as alumnos/as identifiquen la idea principal y los detalles más relevantes que la apoyan, pero no les enseñan cómo encontrarlos, es decir, no les proporcionan las herramientas necesarias ni desarrollan las destrezas. Si bien las habilidades pueden transferirse como explicamos en el apartado 3.4, este fenómeno no ocurre de forma automática, sino que debemos potenciar la capacidad de análisis y juicio para facilitar el proceso. Así, de acuerdo con Hachén (2009), con nuestro estudio empírico comprobamos cómo aun en una misma lengua, el grado de reflexión adecuado no se manifiesta instintivamente en cualquiera de los ámbitos (ya sea el de la oralidad, de la lectura o de la escritura) sino que para ser logrado requiere que sea enseñado de manera apropiada.

De esta forma, una vez escuchada la opinión de la profesora de Artes del Lenguaje de inglés (que ofrece todas las asignaturas excepto las especiales como español, arte, música y

educación física y pudo constatar los resultados de inglés tras el FCAT) confirmamos que muchos/as alumnos/as desconocían la forma de obtener o identificar las principales ideas y, por supuesto, esta situación conllevó a que consiguieran una percepción o comprensión lectora errónea para aplicar, analizar, sintetizar o evaluar los textos tanto en inglés como en español. De aquí que los métodos y las estrategias que fueron empleados estuvieron encaminados a la búsqueda de las mejores formas y de las destrezas imprescindibles para que cada alumno/a, con la ayuda de su equipo, alcanzara captar lo esencial y pudiera identificar los detalles más relevantes en la totalidad del texto y no en el significado de las palabras aisladas.

El cuarto presupuesto planteado como una estrategia operativa fue suprimir la idea enraizada en la tradicional dinámica: «individual y silenciosa» que en ocasiones se practica en nuestras aulas y que, efectivamente, disminuye las posibilidades de comunicación y la transferencia de competencias entre los/as discentes más, por ende, la motivación lingüística de aprender en cooperación. Así, de acuerdo con lo expresado por el MCER (apuntado por Gómez y Diego, 2007), se insistió en la necesidad de la interacción como elemento básico de la competencia lingüística (ya considerada como una quinta destreza después de: hablar, escuchar, leer y escribir). Por tal motivo, nos preocupamos por propiciar una comunicación productiva e intensa entre los miembros y los equipos.

En el grupo objeto de estudio, aunque existieron diferentes niveles de heterogeneidad, los/as alumnos/as desarrollaron un sistema lingüístico en un contexto bilingüe y, por esa circunstancia, pudieron comunicarse tanto en inglés como en español en una situación de diglosia, como expusimos en el epígrafe 6.4.4. Sin embargo, en el tiempo de la clase de español se practicó, se modeló y se expusieron a un significativo *input* solo en la lengua española: se les pidió a los/as alumnos/as que hablaran, leyeran y escribieran exclusivamente en español. Por ello, no se realizaron traducciones literales de las palabras en inglés, sino que se llegó al significado a través de las descripciones, los gráficos o los dibujos, los gestos o escenificaciones y las definiciones. Esto hizo que el/la estudiante se esforzara por considerar todas aquellas cuestiones que necesitaba para producir un discurso a través del cual se hiciera entender y pudiera lograr que el/la interlocutor/a llegara a interpretarlo. Este ejercicio mental provocó un uso apropiado del código en este contexto sociocultural particular, al desarrollar las destrezas para identificar lo que era estimado importante o no para comunicarse; esto es, lo esencial o la idea principal, además de que pudieron hacer alusión a cualquier referencia, detalle o recurso ya sea verbal o no que conlleva a ese objetivo.

Así, el proceso comunicativo se consideró desde una perspectiva pragmática, donde el alumnado tuvo que hallar la forma idónea que resumiera lo que quería expresar en la lengua estudiada, ya que esto era considerado como una premisa que formó parte activa dentro de la competencia cooperativa. Por ello, recurrimos a la práctica de destrezas metapragmáticas y cognitivas que, explícitamente, enseñaron una variedad de estrategias de aprendizaje cooperativo para la comprensión de la lengua como las demostraciones visuales y los gestos con el objetivo de asegurarnos de que los/as alumnos/as entendían los vocablos concretos y establecían el acto comunicativo con la fluidez necesaria. En igual dirección, el vocabulario abstracto fue analizado a través de asociaciones, al seguir el método tradicional recomendado para la enseñanza de la idea principal y los detalles, el cual observa que debemos enfocarnos en las pistas del contexto, en los términos básicos repetidos, en sus sinónimos y antónimos bajo el mismo concepto semántico y en los títulos o expresiones al inicio o al final del discurso, entre otros recursos.

Del mismo modo, valoramos como muy positivo el uso de la tecnología dentro de la investigación en relación con el aprendizaje cooperativo, ya que demostró al estudiantado la posibilidad de auxiliarse de esta herramienta para su uso práctico en la obtención de los nuevos conocimientos y en el desarrollo de las habilidades imprescindibles en la actualidad para su formación futura. Asimismo, resultó revelador que uno de los/as alumnos/as mostrara excelentes habilidades con el computador y sus programas y que compartiera sus conocimientos con los/as demás. Esto derivó más tarde la motivación general del grupo y, en particular, la de uno de los casos estudiados, lo cual hizo factible dos hechos importantes: el primero, que fueran creados (en los talleres de colaboración) varios gráficos organizadores de gran calidad relacionados con los tres temas estudiados como básicos instrumentos de apoyo para la comprensión y, el segundo hecho, que los/as estudiantes comprobaran por ellos/as mismos/as la utilidad de este recurso que, muchas veces, no alcanzamos a explotar apropiadamente en nuestras clases de lenguas, como apuntamos en el apartado 4.3.

#### ***7.4. Criterios para el rigor científico de la investigación***

Con el fin de otorgar a nuestro trabajo el rigor científico necesario, recurrimos a establecer los criterios que prueban la credibilidad y la confiabilidad en sus resultados. En este orden, como explicó Arribas (2008), algunos/as estudiosos/as como Goetz y Le Compte (1984) prefieren seguir los preceptos positivistas para conseguir la calidad en el estudio. Así, los/as investigadores citados/as usan la terminología de la exploración convencional de validez y fiabilidad, tanto interna como externa. Varios/as, por el contrario, se muestran disconformes con ese punto de vista tradicional como es el caso de Guba (1983), Lincoln y Guba (1985) y

Erickson (1990). Lincoln y Guba (1985) formulan pautas que denominan naturalistas (en Arribas, 2008) y, de acuerdo con su propuesta, cualquier investigación de calidad debe basarse en cuatro aspectos esenciales que son:

1. La credibilidad o valor de verdad (alternativa de validez interna)
2. La transferibilidad o aplicabilidad (alternativa de validez externa)
3. La dependencia o consistencia (alternativa de fiabilidad)
4. La confirmabilidad o neutralidad (alternativa de objetividad del investigador/a)

Pasaremos a explicar brevemente cada concepto y cómo hemos intentado cumplirlo.

1. Credibilidad: es la cualidad o capacidad para manifestar que los datos obtenidos son los adecuados y que los métodos, los instrumentos y los procedimientos están en correspondencia con las necesidades y fines de la investigación en cuestión. Los autores antes citados, conciben la credibilidad cuando existe correspondencia o isomorfismo entre los resultados obtenidos (considerados creíbles) y las percepciones que del propio fenómeno poseen los/as participantes objeto de estudio. Para lograr la debida credibilidad cumplimos con el principio de la triangulación (ya mencionado en el capítulo 5). Así, Easterby-Smith, Thorpe y Lowe (1991) (en Sosa, 2006), al igual que Denzin (2006), consideran como indispensables cuatro categorías para la triangulación referidas a variables: a. teóricas, b. de datos, c. de investigadores y d. de participantes y e. de metodología. A continuación, trataremos de explicar cómo trabajamos por conseguir la credibilidad del estudio.

- a. A partir de estas consideraciones, intentamos utilizar el enfoque de la cooperación desarrollado en el campo de la sociología para insertarlo en la práctica educativa en lo que respecta a la obtención de los conocimientos y de las habilidades necesarias, con el fin de aprender a identificar la idea principal y los detalles relevantes mediante la enseñanza significativa de una lengua y la posibilidad de transferencia de competencias entre el inglés y el español. De aquí que hayan sido implicados más de un esquema teórico en la interpretación del fenómeno (triangulación teórica).
- b. Además, tuvimos en cuenta recoger las evidencias y los datos documentales al involucrar el tiempo, el espacio y las personas, por diferentes vías a partir de una diversidad de métodos, fuentes e instrumentos de recogida de la información

como la observación participante, la entrevista, el cuestionario, la evaluación y la documentación (triangulación de datos).

- c. Conjuntamente, fueron contrastadas nuestras opiniones con las de colegas con experiencia en el campo de investigación para seleccionar la metodología del estudio de casos. De igual forma, consultamos a los/as expertos/as para validar los instrumentos de recogida de la información como las entrevistas, el cuestionario y la valoración cualitativa, de modo que se garantizara que las preguntas y los temas contaran con el enfoque y el contenido adecuados (triangulación entre expertos/as e investigadores/as).
- d. Al mismo tiempo, comprobamos y contrastamos las interpretaciones con los/as participantes del estudio, tanto con el alumnado copartícipe como con sus familiares, con otros/as colegas y expertos/as que fueron entrevistados/as y consultados/as que, de acuerdo con Denzin (2006), Lincoln y Guba (1995), es el aspecto más importante cuando se pretende garantizar la credibilidad de un estudio (triangulación entre participantes).
- e. Nos aseguramos, de la misma manera, de combinar y contrastar la información, así como las metodologías que no dependen de nuestra intuición y los deseos de hacer bien las cosas, como ha expuesto Stake (1998), para analizar un mismo fenómeno. Así, correlacionamos enfoques, metodologías, estrategias y técnicas, explicadas en el capítulo 4, que nos condujeran a los objetivos propuestos (triangulación metodológica).

2. Transferibilidad: es cuando se tiene la capacidad de remitir y usar los resultados a otros sujetos y ámbitos sin llegar a generalizaciones, esto es, propiciar los elementos necesarios que favorezcan que otro/a investigador/a o estudioso/a interesado/a, pueda o no obtener los efectos ya alcanzados en otro contexto similar si decidiera transferir la intervención empírica objeto de análisis. Con el propósito de avalar la transferibilidad, aportamos el mayor número de datos productivos posibles, acompañados de las descripciones minuciosas para que ayuden a decidir si dichos resultados consiguen ser transferidos a un contexto equivalente en cuanto a las condiciones, las características y las circunstancias, siempre que se persigan análogos objetivos. Del mismo modo, consideramos estudiar 6 casos debido a que (como indicamos en el epígrafe 7.2.2) según Eisenhardt (1989), para lograr un estudio serio y de calidad, se aconseja estudiar más de

4 casos. Para ello ofrecemos la mayor cantidad de datos indispensables acerca de cómo fueron seleccionados y los requisitos que tuvimos presentes.

3. Dependencia: se refiere a exponer los pasos y procedimientos suficientes que permitan a otro/a investigador/a obtener resultados similares en circunstancias parecidas a las encontradas en el estudio debido a su consistencia y fiabilidad, al facilitar la posible réplica de manera que los hallazgos y consideraciones finales puedan ratificarse o ser criticados. Este término es además citado en la literatura consultada como: «auditabilidad» (Silva, 2010). Para asegurar la dependencia del estudio fueron establecidas las negociaciones con los organismos e instituciones pertinentes, los/as participantes directos/as (los casos de estudio) e indirectos/as (los/as familiares de los casos, el resto de los/as estudiantes de 5.º grado de la profesora/investigadora, los/as expertos/as y otros/as colegas consultados/as (profesores/as, especialistas, directores/as) que, igualmente, colaboraron. Asimismo, para avalar la dependencia, expusimos en el marco conceptual de nuestra investigación los métodos del aprendizaje cooperativo, según estudios realizados por sus propios/as creadores/as, las fortalezas y las debilidades de este tipo de aprendizaje en la enseñanza de una lengua, así como las condiciones y requisitos inexcusables para que se pueda poner en práctica y los estudios de casos realizados en torno a este enfoque, entre otros aspectos de interés. En el estudio empírico, intentamos garantizar la dependencia al exponer en detalle y en profundidad las técnicas utilizadas y los instrumentos de recogida de la información creados junto a la metodología empleada, de manera que pueda facilitar la replicación del estudio, de así ser considerado. Ello, de acuerdo con Gil (2008), pudiera servir a cualquier/a estudioso/a que desee seguir «las pistas» de la investigación. Unimos a eso una vasta información de todas las fuentes consultadas, tanto bibliográficas como electrónicas y otras bases de datos y recursos documentales que pueden fundamentar la estabilidad de los resultados y/o el conocimiento de aquellos factores que pudieran explicar las diferencias si se fuera a replicar el experimento.

4. Confirmabilidad: se relaciona con la triangulación al referirse al proceso de análisis reflexivo de las interpretaciones y de los resultados obtenidos ya que se debe garantizar que las creencias, las convicciones, los intereses y las opiniones del/de la investigador/a no adulteren o «contaminen» los resultados concluyentes (Arribas, 2008). Es a lo que se le conoce como: «sesgo del investigador» que puede restarle objetividad al estudio. Para dar cumplimiento a la confirmabilidad, contamos con las opiniones de los/as expertos, otros/as colegas y los/as propios/as participantes en el estudio. Además, el hecho de



realizar la triangulación con más de tres fuentes, nos confirma que la posibilidad de sesgo o tergiversación provocada sea reducida, al anexar toda la documentación con la información recibida. De igual forma, tratamos de hacer constantes citas y referencias de reconocidos/as autores/as y de recientes investigadores/as consultados/as, así como de las opiniones vertidas por los/as participantes y las demás personas involucradas en el estudio, de manera que se disminuyera al máximo la posibilidad de expresar solamente el criterio de la autora. No obstante, como quiera que el aspecto subjetivo está necesariamente implícito a lo largo de toda la tesis, fueron expuestos claramente nuestros intereses y objetivos para realizar la presente investigación, de modo tal que el/la interesado/a pueda inferir y entender (a través de esa avisada perspectiva) la naturaleza y los puntos de vista personales.

Específicamente, para valorar el rigor científico de las investigaciones (tanto cualitativas como cuantitativas) en el campo de la educación, autores/as como Eisenhart y Howe (en Gil, 2008), plantean criterios generales para demostrar la validez de los estudios. Dichos criterios, se relacionan con:

- a. La coherencia durante todo el proceso investigativo
- b. La eficacia en la recogida e interpretación de los datos
- c. La conexión del enfoque teórico con el estudio empírico
- d. El componente ético de la investigación en su diseño, proceso y en la contribución para mejorar la práctica educativa
- e. La globalidad necesaria entre todos los elementos expuestos que ofrezcan la unidad, claridad y coherencia imprescindibles

Para tener en cuenta estos criterios anteriores, intentamos lograr la coherencia al confeccionar un documento que dispuso las fases de la investigación y concibió la elaboración de su diseño y del protocolo para viabilizar y conferir la fiabilidad y la validez a la recogida de datos de la investigación, como aseguró Arias (2003), lo cual fue materializado en un cronograma de intervención que buscaba prever la conexión entre cada etapa del proceso y del andamiaje teórico (en el que se sustentan las bases del aprendizaje cooperativo), con la ejecución práctica o parte empírica del estudio de los casos analizados. Igualmente, prestamos singular interés a la eficacia en la recogida de los datos, así como a la manera en que iban a ser interpretados, es decir, velar por la capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera. Para ello, creamos variados instrumentos de obtención de la información y consultamos diversas

fuentes (como hemos expresado) que nos permitieran conseguir y construir los resultados desde diferentes puntos de vista, pero con el debido vínculo entre las etapas del proceso. El componente ético de la investigación en su diseño, en el proceso y en la contribución para mejorar la práctica educativa fue constatable con las negociaciones entre los/as alumnos/as participantes, los/as familiares, los/as expertos/as y los/as colegas colaboradores/as en el estudio, así como con las instituciones y los organismos pertinentes que se relacionaban de una u otra forma con la investigación.

La conexión ineludible entre cada una de las partes que conformaron el todo se relaciona directamente con la dependencia o consistencia (explicada entre los aspectos que dotan de la calidad requerida al estudio en cuestión) fue logrado al partir de las bases teóricas acerca del aprendizaje cooperativo (marco conceptual) que fue demostrado experimentalmente (estudio empírico) con el análisis minucioso de los 6 casos de estudio, además de hacer referencias constantes que ofrecieron el soporte y la relación necesarios entre la teorización y la práctica. Estas negociaciones contaron con el apoyo resuelto de todos/as puesto que, definitivamente, son las personas o las instituciones comprometidas e interesadas en buscar opciones y propuestas que mejoren la educación como la UPO, el MDCPS y la escuela específica objeto de estudio. Todos estos criterios ayudaron para ofrecer la coherencia y el vínculo necesario entre cada una de las partes que conformaron la unidad armónica de nuestro trabajo.

## Capítulo 8. Obtención de la evidencia empírica

Yin (1989) aconsejó el uso de múltiples fuentes de información para obtener los datos y, conjuntamente, recomendó que fuera cumplido el principio de la triangulación con la intención de garantizar la validez interna del estudio. Con ello, como aseguró este autor, se podrá demostrar si los datos obtenidos como evidencia empírica por vías y fuentes diferentes se relacionan entre sí y pueden corroborar la fiabilidad de la investigación, aspectos a los que nos referimos en el capítulo 7. Así, según expuso Stake (1995), tanto la obtención como la interpretación de dicha evidencia empírica se hacen de modo simultáneo durante el proceso y no necesariamente cuando concluye la recogida de datos. Sin embargo, en nuestra tesis nos propusimos separar estas dos tareas investigativas solo con un fin metodológico: en el presente capítulo 8 trataremos cómo se obtuvo la información a partir de los instrumentos de recogida de los datos y reservaremos para el capítulo 9 la interpretación y el análisis de los resultados alcanzados.

De acuerdo con Álvarez (2008), la obtención de los datos y la interpretación de los significados se convierte en una labor ardua e intensa fundamentalmente por tres razones: la primera, por su enorme caudal (se recoge mucha información), la segunda, debido a su naturaleza (se crean soportes disímiles para recopilarla) y, la tercera, por motivo de su procedencia (las fuentes son diversas). Al respecto, Stake (2003) planteó la importancia de realizar un análisis detallado por parte del/la investigador/a para deslindar lo que verdaderamente tendría significado para la investigación. Por tal motivo, se debe obtener, organizar y seleccionar la información recogida para finalmente categorizarla y, en su caso, determinar la que no sería de interés utilizar en la interpretación posterior (Stake, 2003).

Con vistas a organizar los datos obtenidos, seguimos el criterio guiado por el *issue* o problema y las preguntas de investigación, reflejadas en cada documento o ficha elaborada para conseguir, por una parte, la concatenación necesaria entre cada eslabón que conformó el estudio y, por la otra, propiciar la formulación de las afirmaciones que permitieron llegar a las conclusiones desde diferentes perspectivas teórico/prácticas puesto que, acorde con Tójar (en Arribas, 2008: 239): «Elaborar conclusiones implica recomponer los elementos extraídos, desmenuzarlos y reconstruirlos en el proceso analítico y transformar los relatos de los participantes en un relato propio de la persona o grupo que investiga».

El estudio de casos, en conformidad con Yin (1994), puede ser descrito como una estrategia de investigación que comprende todos los métodos con la lógica incorporación de

ellos en el diseño de aproximaciones específicas para la recogida de datos y su análisis. Sobre este aspecto, el Grupo LACE (1999: 15) estimó:

De la considerable variedad de estrategias y técnicas que pueden ser empleadas en una investigación de Estudio de Caso «no cuantitativo» tenemos que detenemos y centrarnos preferentemente en dos: la entrevista etnográfica y la observación participante. A las que podemos añadir la recogida y análisis de información documental.

Yin (1994) y Stake (1995) identificaron al menos seis fuentes de información entre las que se encuentran los documentos, los datos de archivos, las entrevistas y la observación directa y/o participante. De aquí que para nuestro estudio consideramos las observaciones directas del fenómeno conductual a través de la anotación de emergencia, el diario de investigación y el registro «espía»; las entrevistas con un guion semiestructurado y otro abierto; el cuestionario mediante una encuesta estructurada y cerrada, y una segunda valoración más abierta. De igual forma, tuvimos en cuenta la evaluación que incluyó el examen diagnóstico, los gráficos organizadores, los test, los proyectos, los foros de debates, los talleres de colaboración y la competencia cooperativa; y por último, la documentación precisa para poder respaldar el estudio con los obligatorios datos cualitativos/cuantitativos pues, según hemos aclarado en el apartado 5.1, en nuestra investigación empleamos las estrategias propias del estudio de casos cualitativas y, asimismo, las cuantitativas con un carácter descriptivo; hecho que, como pretendimos, enriqueció el trabajo.

Así, para el acopio de los datos y al partir de la propuesta de Álvarez (2008), seleccionamos las técnicas e instrumentos que usamos en la clase de español, su descripción y el modo de empleo, que se resumen en la tabla 21 que presentamos a continuación. Cabe señalar que en ambos capítulos (8 y 9) conservamos el orden en que están dispuestos dichos instrumentos en la mencionada tabla para mostrar tanto la obtención y valoración de los resultados cualitativos como los cuantitativos sin priorizar ninguno, con la única intención de respetar la organización de la información.

RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN		
TÉCNICA	INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN Y MODO DE EMPLEO
Observación	Anotación de emergencia	Se trata de una planilla o tabla creada con espacio suficiente que permite tomar las notas y/o ilustrar cualquier gráfico que se necesite para describir lo apuntado. La anotación o nota es llevada al Diario de investigación íntegramente, reelaborada o sintetizada para garantizar la precisión de la información. Puede ser que una vez analizada, sea desechada en su totalidad. Se destina para realizar apuntes rápidos de lo observado mientras se participa de forma directa en el contexto de la investigación.

<b>Observación</b> (continuación)	Diario de investigación	Constituye un registro cotidiano del acontecer del experimento. Aunque su forma es una tabla, se encuentra enumerada y responde a un código cronológico secuencial. En él se reflejan todos los hechos, datos y opiniones relevantes dentro y fuera de la clase. Permite realizar reflexiones sincrónicas y diacrónicas por su carácter sistemático y regulado. Se emplea para recoger cualquier nota, dato o reflexión de interés en o fuera del campo de estudio, habitualmente después de cada día de clase.
	Registro «espía»	Es una hoja con alguna información relevante que aporta otra profesora que, en ocasiones, permanece en la clase. Es utilizado para la triangulación de la investigación, puesto que establece el punto de vista de otro docente que participa indirectamente y que posee información sobre el estudio. Para el alumnado resulta natural que su otra maestra se mantenga «haciendo algunas cosas» en el aula. Esto le otorga un carácter «encubierto» a las acotaciones recibidas de otro profesional sobre el objeto de análisis.
<b>Entrevista</b>	Guion semiestructurado	Se compone de aquellas inquietudes apreciables sobre el tema de investigación. Es reservado para las cuestiones que pretenden organizar parcialmente la obtención de la información que se precisa por lo que se apoya en un protocolo de preguntas.
	Guion abierto	Resulta una herramienta importante para conocer las opiniones de expertos/as o personas allegadas al objeto y/o sujeto de estudio que pueden ofrecer ideas de interés. Se usa para acceder, de manera no dirigida, a las informaciones sobre el tema en cuestión.
<b>Cuestionario</b>	Encuesta estructurada y cerrada	Está compuesto por 10 indicadores o afirmaciones, con alternativas del tipo de escala Likert, que responden a la muestra concebida: «completamente de acuerdo, de acuerdo, no muy de acuerdo y en desacuerdo». Se recurre a este instrumento para obtener la información ordenada sobre el estado de la opinión y el grado de satisfacción del alumnado tanto del aprendizaje como de la práctica cooperativa.
	Valoración semiestructurada y abierta	Constituye un mecanismo para conocer qué aspectos fueron considerados por el alumnado como: «positivos, negativos y las sugerencias» que pudieran ofrecer desde sus puntos de vista. Este instrumento se usa para contrarrestar la estructura cerrada anterior.
<b>Evaluación</b>	Examen diagnóstico	Prueba individual realizado al inicio para comprobar los conocimientos y destrezas previos del alumnado. Mide los conocimientos básicos de la lengua española y las estrategias de obtención y aplicación del conocimiento. Pauta de corrección: A cada pregunta de la prueba se le asigna una puntuación. La calificación del examen diagnóstico se obtiene al sumar las puntuaciones de cada pregunta más 10 puntos y su resultado se divide por 10. La escala de la nota es de 4,0 a 0,0. La calificación de aprobación del examen es 2,0 y, aunque es individual, se considera para evaluar al equipo.

<b>Evaluación</b> (continuación)	Gráficos organizadores		Esquemas, formatos y mapas conceptuales que ayudan a visualizar de modo ordenado las estrategias y los estándares que se persiguen para el FCAT con vistas a dominarlos/as y/o transferirlos/as en ambas lenguas. De acuerdo con el tema o el texto, el equipo crea el tipo de gráfico con la ayuda directa de la profesora y se le asigna la nota de 4,0 a 0,0, representadas por las letras A, B, C, D y F; donde la A tiene un valor de 4,0 puntos y las letras restantes descienden hasta llegar a la F que se le adjudica un valor de cero. La calificación de aprobación del gráfico organizador es 2,0 = C y corresponde a una nota obtenida al sumar la puntuación individual a la del equipo, más 10 puntos y su resultado se divide por 10.
	Test	Pre-test	Estructura evaluativa que cambia solo el tema o el texto en cuestión pues mide los objetivos pedagógicos al principio del experimento. Busca evidencias para comparar el rendimiento académico del alumnado en español antes de aplicar el enfoque. Sigue el mismo procedimiento de calificación que el examen diagnóstico y además constituye una nota individual.
		Mid-test	Estructura evaluativa que cambia solo el tema o el texto en cuestión pues mide los objetivos pedagógicos a mediados del experimento. Sondea evidencias para comparar el rendimiento académico del alumnado en español una vez comenzado el estudio. Sigue el mismo procedimiento de calificación que el examen diagnóstico y además constituye una nota individual.
		Post-test	Estructura evaluativa que cambia solo el tema o el texto en cuestión pues mide los objetivos pedagógicos al final del experimento. Indaga por evidencias para comparar el rendimiento académico del alumnado en español en la última etapa del estudio. Sigue el mismo procedimiento de calificación que el examen diagnóstico y además constituye una nota individual.
	Proyectos		Trabajos de relevancia en español para su elaboración en el hogar que cuenta con instrucciones precisas. Van acompañados de una carta a los padres, las madres o los/as tutores/as para que los/as alumnos/as reciban su apoyo. La calificación de aprobación del proyecto es 2,0 = C y corresponde a una nota obtenida al sumar la puntuación en cuanto a la forma, al contenido y a la defensa del trabajo, más 10 puntos y su resultado se divide por 10. Igualmente, son evaluados por el grupo, quien determina cuál es el mejor proyecto para ganar 5 puntos en la competencia cooperativa.
	Foros de debate		Espacios de apreciación y evaluación para presentar, discutir y examinar temas, propuestas, proyectos, ideas, conocimientos previos, esfuerzos, resultados y conductas de los miembros del equipo, entre otras, en la clase de español. Intenta contar con una doble vía de retroalimentación de carácter individual y grupal. La calificación es personal y colectiva (al seguir una ficha de autoevaluación y otra para el equipo), obtenida de la suma de la puntuación individual y del grupo, más 10 puntos y su resultado se divide por 10.

<b>Evaluación</b> (continuación)	Talleres de colaboración	Espacios de creación conjunta del alumnado para aprender y mejorar actitudes, posturas y desarrollar destrezas en la clase de español. Es el marco para la propuesta y aprobación de los gráficos organizadores. Se exponen y aconsejan cambios conductuales para la cooperación y se valora el grado de satisfacción, necesidad y ayuda entre los miembros. Con el uso de la crítica constructiva, el «Dr. Ayuda» receta «medicinas» para la cooperación. La calificación es personal y colectiva (apoyados en una ficha de autoevaluación y otra del equipo) que se logra al sumar la puntuación individual y la grupal, más 10 puntos y su resultado se divide por 10.
	Competencia cooperativa	Procedimiento de estimulación utilizado expofeso como un instrumento evaluativo. Cada miembro se esfuerza al máximo para cumplir las tareas individuales y colectivas. Todo depende no solo de la competencia de cada cual sino de lo que pueda conseguir el equipo al que pertenece. Aporta un sistema de puntuación que incentiva y valora el comportamiento del rendimiento académico, del esfuerzo y de la conducta de cada estudiante por equipos en un formato que se coloca al frente de la clase. La evaluación conlleva un reconocimiento del equipo que logre mejores resultados integrales y pruebe ser competente en la práctica de aprender cooperativamente en la clase de español.
<b>Documentación</b>	<i>Common Core State Standards, Pacing Guides, School Improvement Plan &amp; Student Progression Plan</i>	Documentos normativos que instituyen las pautas para dirigir el estudio y para constatar su cumplimiento. Al mismo tiempo, nos proporcionan las directrices de trabajo tanto para las clases de inglés, como para las del departamento bilingüe. Esta información provee las bases para sustentar la investigación según la legislación vigente de las escuelas públicas del condado y constituyen, por tanto, evidencias documentales.
	Tarjetas de tarea o <i>Taskcards</i>	Fichas que se dedican a examinar las estrategias de comprensión de la oralidad, la lectura y la escritura tanto en inglés como en español. Establecen las guías de trabajo en las clases de Artes del Lenguaje.
	Tabla comparativa	Ordenador que se confecciona para analizar y valorar el rendimiento académico individual y grupal del alumnado en los exámenes estatales FCAT de inglés, al permitir comparar los resultados de cada estudiante del grado en cuestión a nivel de escuela.
	Informe evaluativo (inicial, parcial y final)	Valoración representada por tres notas (dos letras y un número) que se utiliza para interpretar los resultados académicos, de esfuerzo y de conducta en la clase de español a partir de los instrumentos de evaluación durante la investigación. Estos informes se acompañan asimismo con códigos que comentan el desempeño de los/as alumnos/as considerados/as como los casos de estudio.

Tabla 21. Técnicas e instrumentos de recogida de la información. (Fuente: creación propia a partir de Álvarez, 2008)

Los instrumentos usados para la recogida de la información en la clase de español fueron creados en el computador y se rellenaron en el propio formato para incluir la escritura, las fotos o cualquier apunte de interés sobre el estudio. Sin embargo, algunos como la anotación de emergencia, los guiones para las entrevistas, los cuestionarios y los test fueron manuscritos una vez imprimido el modelo y, posteriormente, se reescribieron o copiaron sus imágenes en el

computador. Debemos señalar que cada instrumento se encuentra expuesto en los anexos A, B, C, D y E (disponibles en el *CD Room* adjunto a la presente tesis), por lo que a continuación reflejaremos solo aquellos aspectos que, a nuestro juicio, consideramos puntuales para explicar cómo fueron concebidas y utilizadas estas herramientas para la compilación de los datos, así como la metodología empleada, es decir, las técnicas y los procedimientos seguidos con vistas a encontrar y exponer la información obtenida.

### **8.1. Observación**

Como en nuestro carácter dual de profesora e investigadora debíamos permanecer todo el tiempo frente al objeto de estudio, nos decidimos por aprovechar algunas de las variantes que nos ofrece la observación participante. De acuerdo con Gil (2008), se han utilizado dos criterios para caracterizar esta técnica de recogida de la información: a) el grado de estructuración o sistematización de la misma y b) el nivel de participación del/de la observador/a en el campo. El primero depende de la planificación, del marco conceptual y del problema de la investigación. Este criterio pudo ser atendido pues tuvimos la posibilidad de estructurar, sistematizar y controlar cada faceta del estudio al partir de un primer fundamento teórico que sustentó las bases para el análisis empírico posterior. Asimismo, desarrollamos una observación estructurada y delimitada por instrumentos de recogida de la información, pensados para tales propósitos, desde la fase inicial en el trabajo de campo. El segundo criterio se relacionó directamente con el anterior ya que, como explicamos, contábamos con la posibilidad real de participar de forma cercana y permanente en la situación objeto de análisis.

Si definiéramos las características del tipo de observación realizada en el nuestro estudio, podríamos enunciar que correspondió a un atento examen participante y estructurado. De igual manera, el nivel de la observación y de la participación estuvo determinado por las propias intervenciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje de carácter continuo y directo. Precisamente, fueron concebidas tres modalidades de observación que intentaremos explicar seguidamente y que pueden ser consultadas en su totalidad (ver anexo A).

#### **8.1.1. Anotación de emergencia**

La anotación de emergencia consistió en una ficha creada que permitió tomar las notas y/o algún bosquejo que se necesitó para describir alguna circunstancia casual. Le denominamos así puesto que su valor funcional radicó en que fue prevista para ser usada en una situación de premura a manera de «recordatorio», es decir, una nota rápida que evitara el olvido de algún suceso de interés para la investigación. Asimismo, esta herramienta hizo las veces de «borrador» debido a que sirvió para escribir las observaciones que finalmente fueron editadas



en el diario de investigación (a explicar en el próximo epígrafe 8.1.2). En cuanto a su estructura formal, la anotación de emergencia respondió a una hoja de tamaño regular impresa con dos espacios en blanco convenientemente definidos: uno para anotar las observaciones y otro para expresar la valoración personal de la profesora/investigadora acerca del fenómeno presenciado. Con un número de orden consecutivo más la fecha, la hora y el lugar, este instrumento de recogida de la información permaneció encima del escritorio para ser empleado en la clase por su utilidad práctica. Podemos agregar que su uso fue asimilado como parte de la metodología de enseñanza de la docente pues una vez concluido el estudio continuamos con la costumbre de «anotar» en esta ficha cualquier detalle o comportamiento ocurrido en la clase (ver anexo A.a).

#### 8.1.2. *Diario de investigación*

Taylor y Bogdan (1987) sugirieron que es imprescindible anotar en un documento, diariamente, todo lo que se entienda como sustancial después de cada contacto con el/la informante que, además, permitirá más tarde repasar y recordar lo acontecido. Al asimilar esta idea, creamos un diario que en su formato presentó dos folios, esto es: una primera hoja con los datos de ubicación temporal y espacial, así como el número de participantes y el tipo de actividad. De manera consciente, la observación se dividió en «aprendizaje» y «cooperación» con el fin de no relegar ninguno de los dos planos al realizar el análisis. Igualmente, se dispusieron espacios como: «otros aspectos» y para la «ilustración gráfica» (con el propósito de visualizar la perspectiva del observador con respecto a la ubicación del alumnado o trazar un diagrama del escenario) y, por último, un área para la «valoración personal» de la profesora. En la segunda hoja fueron expuestas fotografías, tablas y líneas del tiempo, entre otras evidencias que corroboraron e ilustraron con imágenes la información descrita. Esta práctica fue concebida para ayudar a mantener la sistematicidad en la recogida de testimonios objetivos (recordemos que los diarios, como su nombre lo indica, fueron confeccionados para cada jornada del experimento, circunstancia que exigió un número elevado de instrumentos a completar) lo que garantizó no desaprovechar ningún dato de interés para el estudio como comprobaremos en el capítulo 9 (ver anexo A.b).

#### 8.1.3. *Registro «espía»*

El registro «espía» se convino como una hoja con observaciones y valoraciones personales de la otra profesora conocida como la *homeroom teacher*, que es quien imparte todos los contenidos curriculares de inglés al grupo sometido al estudio excepto los referidos a las denominadas clases especiales como las de español, arte, música y educación física, entre otras. Por esta razón, ella pudo permanecer en el aula (dedicada a realizar terceras tareas inherentes a su responsabilidad) durante el tiempo de la clase de español, al percibir lo que ocurría desde su

mesa de trabajo. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), ese tipo de observación algo solapada, sin considerarse oculta (ya que el alumnado es consciente de su presencia, pero no siente que es el foco de su atención) ayudó a que los/as estudiantes pudieran ser observados/as sin que se percataran y, por consiguiente, no distorsionaron sus conductas (ver anexo A.c). Así, el registro «espía» fue metodológicamente creado como una herramienta de triangulación entre expertos, según propuso Densin (2006).

## **8.2. Entrevista**

Como aseguraron Taylor y Bogdan (1987), la entrevista es un poderoso instrumento que nos permite tener acceso al pensamiento de las personas y, a la vez, a su quehacer y comportamiento en sociedad, puesto que se dirige a la comprensión de las perspectivas que tienen los sujetos respecto a sus vidas, a las experiencias y a las situaciones en las que se ven involucrados/as. Según Taylor y Bogdan (1987: 197), las entrevistas son adecuadas cuando: «los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos (...) los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo (...) la investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas», entre otros parámetros. Y, en cuanto al número de informantes, los propios autores antes citados expresaron que la entrevista (como instrumento de recogida de la información) requiere de un diseño flexible que le permita al/a la investigador/a decidir quiénes son las personas que debe seleccionar y cuántos entrevistados necesita en cada circunstancia, para obtener la información que se precisa.

Conforme con Yin (1994), la entrevista no está exenta de limitaciones, que pueden ser provocadas por los sesgos, dificultades con la memoria o alguna respuesta inexacta que ofrezca el/la informante. Con el fin de minimizar este inconveniente, se construyó un protocolo de preguntas que le sirvió al/a la entrevistado/a como una guía para opinar sobre el tema en cuestión y se aplicaron: «de diferentes maneras en términos idénticos para asegurar que los resultados sean comparables», como afirmaron Restrepo y Tabares (2000). De este modo, nos propusimos realizar entrevistas: personales, telefónicas y a través del correo electrónico. En todos los casos, las personas entrevistadas (tanto los/as adultos/as como los/as alumnos/as) contaron previamente por escrito con el protocolo de preguntas, de forma que les sirviera para prepararse y para hacer las anotaciones pertinentes que les recordaran aquellos aspectos que debían tener presentes. Si bien las conversaciones fueron en español, algunos/as entrevistados/as adultos/as (colegas o personas seleccionadas) respondieron por escrito las preguntas en inglés porque se sentían más cómodos/as para anotar las ideas que posteriormente aportaron.

Aunque no estimamos adecuado efectuar grabaciones (debido a que varios/as de los/as entrevistados/as, adultos y menores manifestaron sus reticencias, sí fueron reflejadas y consideradas todas las aportaciones e informaciones ofrecidas junto a los protocolos de preguntas (ver anexo B). En conformidad con Restrepo y Tabares (2000), el uso de las entrevistas respondió al motivo de combinarlas con la observación participante para así obtener los imprescindibles elementos con vistas a la triangulación de los datos, tema que tratamos en el apartado 7.4.

#### *8.2.1. Guion semiestructurado*

Taylor y Bogdan (1987) manifestaron que, en contraste con la entrevista estructurada, las clasificadas como cualitativas son flexibles, dinámicas y han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Al tener eso presente, preferimos adoptar el término de entrevista semiestructurada al crear un guion con preguntas donde el pensamiento contara con un ordenamiento o guía para ser expuesto, pero al mismo tiempo, que no perdiera su posibilidad de flexibilidad y dinamismo en aras de conseguir la mayor y mejor información. Si nos referimos a la clase de entrevistas según el número de sujetos previstos, podemos señalar que fueron planificadas 27 de carácter individual. Con un guion semiestructurado fueron destinadas 6 a colegas y/o expertos/as y 9 a los/as alumnos/as de la clase (entre los que estuvieron los 6 casos de estudio y 3 estudiantes del propio grupo). De igual forma, se realizaron 6 para ser aplicadas a los padres, las madres o los/as tutores/as (de los 6 casos estudiados) y, asimismo, a partir de un guion abierto (que explicaremos en el epígrafe 8.2.2) se concibieron 6 para algunas personas seleccionadas.

Así, diseñamos 3 tipos diferentes de entrevistas al usar guiones semiestructurados, que respondieron a nuestro objeto de estudio con interrogantes de interés de acuerdo con el sujeto a quien iba dirigida, esto es: a) para que los/as colegas y expertos/as ofrecieran sus criterios (ver anexo B.a); b) encaminadas hacia los/as alumnos/as, que clasificamos como: «directos» (los casos de estudio) e «indirectos» (debieron ser escogidos/as al azar para ofrecerle la oportunidad a todos/as los/as integrantes del grupo) (ver anexo B.b) y c) aplicadas a los/as adultos/as responsables de los/as alumnos/as sobre el progreso y el comportamiento de sus hijos/as durante la experiencia (todas las entrevistas se encuentran en el anexo B.c).

#### *8.2.2. Guion abierto*

El guion abierto consistió en una herramienta desarrollada con el objeto de conocer las opiniones de los/as expertos/as o personas allegadas al objeto y/o sujeto de estudio, elegidos/as por su experiencia sobre los temas en cuestión, es decir: el aprendizaje cooperativo, la

enseñanza de otras lenguas como el español en el sistema educativo y la cooperación en la formación integral de los estudiantes (ver anexo B.d). El motivo de seleccionar este instrumento como el cuarto tipo de entrevista obedeció a que precisábamos de ideas generales a partir de la presentación de un enunciado sin interrogantes, con el propósito de acceder —de manera no dirigida— a las informaciones. Prescindimos así de acotaciones o preguntas específicas para lograr una exposición fluida y sin interrupciones, de modo que el/la entrevistado/a pudiera expresarse libremente. Un segundo objetivo del empleo del guion abierto respondió a la necesidad de triangular la información obtenida a través de diferentes formas y vías (tema que analizamos en el capítulo 7, como ya señalamos), según aconseja la mayoría de los/as investigadores/as como Denzin (1978), Guba (1981), Sosa (2006) y Martínez (2006).

### **8.3. Cuestionario**

Para el cuestionario de satisfacción del alumnado y medir su nivel de aceptación, diseñamos una encuesta (estructurada y cerrada) y una segunda valoración (semiestructurada y abierta) que describimos en los dos epígrafes a continuación. Cabe destacar que con todos los instrumentos de recogida de la información obtuvimos los datos específicos aportados por los casos de estudio, excepto con las modalidades de los cuestionarios debido a su carácter anónimo. Sin embargo, el hecho de aplicar estos instrumentos a la totalidad del alumnado (que recibió la misma instrucción) amplió el universo de estudio y otorgó cierto sello de generalización a la experiencia.

#### **8.3.1. Encuesta estructurada y cerrada**

La encuesta estructurada y cerrada fue usada para obtener la información ordenada sobre el estado de opinión del alumnado (tanto del aprendizaje como de la práctica cooperativa), a partir de diez indicadores o afirmaciones básicas acerca del aprendizaje cooperativo. Esto, por supuesto, sin ir en detrimento de todos los aspectos que nos interesaban como su juicio acerca de las actividades grupales, de aprender cooperando, de su preparación para los exámenes y de sus preferencias. Por eso, su estructura formal respondió a una hoja impresa con una tabla que recogió los índices a valorar en una columna a la izquierda, con espacios o casillas en blanco hacia la derecha para señalar las opiniones de los/as encuestados/as.

El cuestionario fue previsto al finalizar el estudio a modo de retroalimentación para ser ofrecido a todo el alumnado (al incluir, obviamente, a los 6 casos) y se dispuso para obtener la información tipificada en tres vertientes fundamentales: la primera, sobre el aprendizaje significativo de la lengua española y la preparación para los exámenes estatales de inglés (ítems 1, 2, 3 y 4); la segunda, acerca de la cooperación tanto individual como grupal en el equipo

(ítems 5, 6 y 7), y la tercera, concerniente a la experiencia y a los resultados en su conjunto (ítems 8, 9 y 10).

La razón de aplicar un instrumento relativamente corto se debió a que los/as alumnos/as de estas edades rechazan los cuestionarios extensos, según Arribas (2008), Silva (2010) y los/as especialistas entrevistados/as. Las preguntas respondieron al tipo de escala Likert con las alternativas: «completamente de acuerdo», «de acuerdo», «no muy de acuerdo» y «en desacuerdo». Por demás, al estar dirigida a estudiantes del nivel primario, la encuesta estuvo acompañada de unos dibujos que, por un lado, reforzaron el significado de las interrogantes con sus expresiones dispuestas en un semejante sentido gradual; es decir, de una máxima hacia una mínima conformidad y, por el otro, al ser atractivas ilustraron el instrumento sin restarle la seriedad y la importancia para el fin que fue creado.

Su validez ya había sido probada al ser aplicado al grupo objeto de estudio considerado como caso piloto y, posteriormente, se le hicieron ciertos ajustes una vez escuchado el parecer de los/as expertos/as consultados/as. Su fiabilidad para la recogida de datos fue analizada con el índice de coeficiencia de correlación interna Alfa de Cronbach, al disponer del paquete estadístico IBM SPSS 20.0 con la intención de demostrar la confiabilidad antes de ser usado para el experimento, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

<b>Escala de análisis de confiabilidad (Alfa de Cronbach)</b>			
<b>Coeficiente de Confiabilidad</b>	<b>Número de casos</b>	<b>Número de ítems</b>	<b>Alfa (<math>\alpha</math>)</b>
	<b>24</b>	<b>10</b>	<b>0,82292</b>

Tabla 22. Coeficiente de confiabilidad. (Fuente: Alfa de Cronbach, según el paquete estadístico IBM SPSS 20.0)

De acuerdo con lo que indica este coeficiente Alfa de Cronbach en la tabla 22, mientras más cerca de 1 esté Alfa mayor será el grado de confiabilidad. Como pudimos comprobar,  $\alpha$  alcanzó un valor de 0,82292 lo que evidenció que el cuestionario propuesto contó con un grado de confiabilidad respetable, al validar su uso para ser aplicado en la recogida de datos.

### 8.3.2. Valoración semiestructurada y abierta

Constituía una necesidad para nuestro estudio conocer qué aspectos eran estimados por los/as estudiantes como: «positivos», «negativos» y, además, las posibles «sugerencias» que nos pudieran ofrecer desde sus puntos de vista con mayor autonomía; es decir, que aunque se les pidiera sus opiniones al especificar en esos tres temas, el alumnado contara con la posibilidad

de expresarse libremente con sus propias palabras. Para cumplir estos propósitos y de acuerdo con Denzin (2006), Lincoln y Guba (1995), confeccionamos una ficha de forma semiestructurada y abierta que, al finalizar todas las sesiones de actividades planificadas, recogió la valoración de la experiencia al tiempo que garantizó la credibilidad de la investigación con las opiniones de los/as principales participantes que fueron los/as propios/as estudiantes (ver anexo C.b). Así, fue dispuesta una hoja impresa con tres secciones o espacios en blanco identificados con representaciones perceptibles de la realidad como las conocidas *happy faces* y *sad faces* (convenciones que se asocian y son socialmente aceptadas y reconocidas en el sector educativo), usadas para reafirmar las valoraciones positivas, negativas y un tercer signo con una expresión que transmite imparcialidad para las consideradas como sugerencias, junto al logotipo de la escuela que es el tren «a toda marcha» (que para los/as estudiantes significa: «unión, cooperación, avance sin retroceso y fortaleza» al reforzar así los valores que persigue el enfoque del aprendizaje cooperativo).

#### **8.4. Evaluación**

Detallaremos, seguidamente, los criterios de evaluación aplicados, así como los diferentes instrumentos para la obtención de la información, ideados todos para probar y medir los conocimientos y las habilidades del alumnado en la asignatura de Artes del lenguaje de español, durante la investigación. En cambio, para el caso de la lengua inglesa, además de no constituir un objetivo de trabajo, no fue necesario crear ninguna herramienta de medición puesto que pudimos remitirnos a los resultados de los exámenes estatales FCAT ya establecidos. A la par, en este apartado particularizamos en las pautas de revisión concebidas y en los instrumentos utilizados a partir de la técnica de evaluación que fueron: el examen diagnóstico, los gráficos organizadores, los test (pre, mid y post), los proyectos (pictórico y poético), los foros de debate, los talleres de colaboración y la competencia cooperativa. Cabe destacar que especificaremos la forma en que se llevará a cabo la puntuación de la evaluación de cada instrumento ya que, aunque en la mayoría no varía, no ocurre así en algunos casos.

De igual modo, como parte de la metodología concerniente al aprendizaje cooperativo consideramos el balance entre las evaluaciones individuales y las posibles a realizar en grupo. Para eso tuvimos en cuenta la propuesta de Casal (2005), donde siempre la nota del/de la alumno/a puede ser mejorada, o no, con puntos adicionales aportados por el grupo o notas medias en relación con el resto de todos/as los/as alumnos/as, información recogida en unas fichas creadas para tales efectos (ver anexo D.h). Una segunda cuestión metodológica fue considerar que los instrumentos de medición para la evaluación, además de cumplir con los requisitos pedagógicos necesarios resultaran variados y atrayentes, que respondieran a la edad

de los/as alumnos/as y a sus preferencias. Eso hizo que tuviéramos presente evaluar a través de pruebas de escritura, de la creación e interpretación de gráficos organizadores, de proyectos donde podían auxiliarse del arte (la poesía y la plástica), de oportunidades para el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión oral, de la estimulación y motivación para aprender como en la competencia cooperativa.

Asimismo, nos resultó de gran interés la reseña escrita por Mora (2014) sobre la obra de Figueras y Puig (2013) acerca de las claves o pautas para la evaluación del español como lengua, lo que nos ratificó una vez más la necesidad de atribuirle la esmerada atención que requiere este componente de la evaluación a nuestro quehacer como docente e investigadora. Según Mora (2014), hay que enfatizar en la importancia de la planificación, de la incorporación al proceso de los conceptos de rigor, fiabilidad y validez, del análisis de los instrumentos en cuanto a la adecuación y la relevancia, la claridad, el equilibrio, la eficacia y la eficiencia, así como establecer y cumplir los principios generales que deben regir en cada valoración o estimación de los resultados del aprendizaje, elementos todos con los que, definitivamente, convenimos e intentamos aplicar en nuestro estudio.

#### *8.4.1. Examen diagnóstico*

El examen diagnóstico (ver anexo D.a) fue previsto en función del dominio de las destrezas básicas para la obtención progresiva de las competencias de una lengua: comprensión (oral y escrita), expresión (oral y escrita) e interacción para la comunicación. Así, los objetivos primordiales para la utilización de esta herramienta respondieron a la necesidad de indagar sobre la situación del conocimiento del alumnado, seleccionar los 6 casos de estudio y planificar la intervención lo más certeramente posible. Por este motivo, su concepción fue proyectada a partir del método de aprendizaje cooperativo: «Individualización asistida en equipo» (explicado en el subepígrafe 3.6.1.3), que propone un examen inicial con la finalidad de que este instrumento señalara el nivel de cada alumno/a de la clase en el dominio de la estrategia seleccionada. Para ello, nos propusimos medir la aplicación y el entendimiento de la lectura no solo a partir del texto y sus preguntas (con la intención de reforzar la comprensión lectora), sino que nos apoyamos, además, en las distintas destrezas de la comprensión y de la expresión (tanto oral como escrita).

El examen diagnóstico de español constó de tres partes que fueron presentadas a los dos grupos de 5.º grado; es decir, al que era investigado (entre los que se encontraban los 6 casos de estudio) y a la clase del mismo nivel que, sin haber sido considerado un grupo de control, sirvió de referencia personal (ya que no fue sometido al experimento y recibió similar

instrucción por parte de la misma profesora/investigadora). Así, concebimos que, a partir de los resultados sobre el aprendizaje obtenidos del examen diagnóstico, podíamos determinar cuáles estudiantes estaban preparados/as para usar (con la habilidad necesaria) la estrategia de comprensión lectora a medir en los exámenes estatales de inglés. Con ello, se ofrecía una propuesta práctica que aportara posibles soluciones de desarrollo a esta competencia de aprendizaje, detectada como un área de deficiencia en el FCAT de 2012.

En la tabla 25 (que muestra los resultados de la aplicación del examen diagnóstico en el capítulo 9) preferimos exponer los datos según el orden en que se producen estos procesos. Sin embargo, las tres partes del examen fueron analizadas de acuerdo con la disposición en que se ofrecieron a los/as alumnos/as durante las tres sesiones o días consecutivos de las clases regulares; esto es, dos sesiones de una hora y una tercera de media hora. La primera clase se dedicó a la comprensión lectora, el segundo día se realizó la parte de expresión escrita y la tercera sesión fue reservada para la expresión oral.

De manera que la primera parte que apareció en el examen fue la que midió la lectura y la comprensión de un fragmento textual para que los/as estudiantes seleccionaran la respuesta que consideraran correcta de tres opciones posibles. El criterio específico para elaborar las preguntas fue trabajar con la estrategia de comprensión lectora encaminada a extraer la idea fundamental y los detalles más relevantes del texto. Con este ejercicio se evaluó el entendimiento de lo leído y se buscó que pudieran determinar qué era lo esencial con diversas respuestas de similares significados, en un intento de validar el conocimiento. Por tal razón, una de las técnicas usadas en el examen para identificar la idea principal fue indagar por el tema central en un ítem y por la idea más importante en otro, que respetó el mismo modo de preguntas practicadas en la clase.

El segundo segmento del examen fue destinado a valorar la naturaleza de la expresión escrita de cada alumno/a ofreciéndoles tres temas relacionados con este nivel de grado para que escogieran el de su preferencia, propusieran un título y redactaran un párrafo sobre el asunto seleccionado. En esta parte se repitió la instrucción: debían partir de una idea principal para después desarrollarla con los detalles clave.

La tercera sección estuvo dedicada a evaluar la comprensión auditiva, la expresión y la interacción oral con el tema de las vacaciones de verano. El examen oral se hizo individualmente y la conversación nos permitió, al mismo tiempo, evaluar la comprensión y la producción orales, mientras el resto de la clase desarrollaba otro trabajo planificado para tales



efectos. Estas calificaciones relativas a la comunicación oral fueron anotadas en el registro de la profesora.

El tema de cada parte del examen fue diferente por dos motivos: el primero, para buscar la variedad y atraer la atención del alumnado y, el segundo, con el fin de establecer la adecuada correspondencia con los formatos y características del FCAT (analizados en el epígrafe 6.4.6). De este modo, la lectura trató de un accidente del tránsito, para la escritura los/as discentes tuvieron la posibilidad de escoger entre algunas cuestiones que se relacionaban con ellos/as (algo interesante, la escuela o el futuro) y la expresión oral versó acerca del receso de verano puesto que los/as alumnos/as recién regresaban de las vacaciones.

La leyenda al pie de la tabla 25 (que aparece en el capítulo 9) señaló los aspectos que tuvimos presentes en cuanto a la forma y al contenido para esta evaluación preliminar. No obstante, recurrimos a las rúbricas reflejadas en la escala de valoración para la Prueba AIMS de Escritura – Guía Oficial para la Puntuación que atiende a las ideas, los contenidos (coherencia), la organización, la fluidez oracional, el vocabulario (cohesión) y las convenciones (pragmática) (ver anexo E.j). Asimismo, consideramos las rúbricas de MDCPS que se encuentran en el internet, dispuestas para los exámenes estatales (ver anexo E.j), como el *FCAT 2.0 READING Test Item Specifications Grades 3–5* y el *Revised Vertical Alignment to Show Application of the Holistic Rubric for FCAT Writing 2013 and Beyond Examination of Criteria by Score Point*, que utilizamos para confeccionar la pauta de corrección (ver anexo D.h) y nos permitieron otorgar la puntuación de cada ejercicio.

En el orden metodológico fue previsto que tras aplicar el examen diagnóstico a los pocos días de haber comenzado el curso escolar pudiéramos constatar que esta prueba, además de ofrecernos una idea general de los conocimientos y destrezas de los/as estudiantes en la lengua española, nos permitiera apreciar los diferentes grados de desarrollo conceptual y de dominio de las habilidades básicas para el aprendizaje. En igual dirección, nos sirvió para seleccionar los 6 casos presentados de acuerdo con la puntuación alcanzada por todos/as los/as alumnos/as del aula e identificar a los/as de mejores calificaciones, los/as de las notas intermedias y los/as dos con los peores resultados. Al mismo tiempo, nos facilitó la medida de cuáles eran las mayores dificultades del estudiantado y hacia dónde encaminar nuestro trabajo.

Debemos aclarar que, para la obtención de datos, tanto en los exámenes diagnósticos como en los diferentes instrumentos de medición del aprendizaje en español, que presentaremos seguidamente, no marcamos trabajos con la intención de que estos puedan ser visualizados con claridad por personas ajenas a la investigadora. Solo en el examen diagnóstico, señalamos con

un pequeño círculo los ítems errados (correspondientes a la comprensión lectora) para evitar confusiones en el momento de evaluarlos y, en el examen del C6, colocamos una X para indicar que C6 no escribió texto alguno en el espacio concebido para el párrafo (ver anexo D.a).

#### *8.4.2. Gráficos organizadores*

Los gráficos organizadores se confeccionaron en los talleres de colaboración (que serán expuestos en el epígrafe 8.4.6) y fueron ideados como instrumentos de recogida de la información. Constituyeron esquemas, formatos y mapas conceptuales que ayudaron a representar de forma ordenada las estrategias y los estándares del CCSS que se persiguieron para el FCAT y para la comprensión de la lectura en las clases de Artes del Lenguaje, tanto en inglés como en español (ver anexo D.b).

En nuestro estudio todos los gráficos se orientaron hacia el reforzamiento de la aplicación de la estrategia de comprensión lectora para identificar la idea principal o el mensaje esencial en el nivel de 5.º grado a través de la inferencia, el parafraseo, el resumen, la identificación de los detalles más relevantes de la historia. Por demás, este instrumento de evaluación fue empleado como una variante del método: «Investigación de grupo» (explicado en el subepígrafe 3.6.2.3) debido a que los/as alumnos/as tuvieron que investigar acerca de la lectura seleccionada e interactuar entre ellos/as al acceder a diversas fuentes como el texto y el internet, al tiempo que emplearon variadas destrezas interpersonales; interpretaron y replantearon las mejores formas de expresar lo investigado al resto del grupo y se motivaron intrínsecamente para pronunciarse con independencia y responsabilidad, porque confiaron en ser aceptados/as y reconocidos/as por sus compañeros/as.

Como citamos en la tabla 22 (referente a los instrumentos de recogida de la información), el equipo propuso y creó el tipo de gráfico (de acuerdo con el tema o el texto), para que le fuera asignada la nota de 4,0 a 0,0, representadas por las letras A, B, C, D y F; donde la A tenía un valor de 4,0 puntos y las letras restantes descendían hasta llegar a la F que se le adjudicaba un valor igual a cero. La calificación de aprobación del gráfico organizador fue de 2,0 = C y correspondió a una nota colectiva, es decir, del equipo a partir de una pauta de revisión (ver anexo D.h).

#### *8.4.3. Los test (pre, mid y post)*

Según explicamos en el anterior epígrafe 8.4.2 y asimismo en el dedicado a la planificación de la docencia (epígrafe 7.3.2), el test fue concebido como un conjunto de tres exámenes que conservó una estructura evaluativa, cambió solo el tema o el texto seleccionado y midió los mismos objetivos académicos en tres etapas del proceso investigativo (ver anexo

D.c). Con los test se pretendió encontrar las evidencias del resultado del aprendizaje (ver el epígrafe 9.4.3), es decir, comparar el rendimiento académico del alumnado antes, durante y después de aplicar el enfoque. Estos instrumentos de comprobación del conocimiento y las destrezas siguieron igual procedimiento de calificación que los gráficos organizadores, pero a diferencia de esos, conllevaron una nota individual que fue explicada en la pauta de revisión (ver anexo D.h).

Igualmente, los test fueron considerados como una variante del método: «Equipos y divisiones de rendimiento» (explicado en el subepígrafe 3.6.1.2), debido a que para cada uno se persiguió el propósito de profundizar en el asunto propuesto por la docente en la clase. Los/as alumnos/as, integrados/as en grupos heterogéneos, estudiaron juntos/as el texto elegido y se ayudaron mutuamente, pero debieron enfrentarse a los controles evaluativos para demostrar su dominio acerca del tema de forma individual. De semejante modo, se estimaron las puntuaciones de cada uno/a en la competencia cooperativa (que detallaremos en el epígrafe 8.4.7). Por eso, consideró que los/as estudiantes pudieron alcanzar el éxito, exclusivamente, siempre que demostraron que todos/as aprendieron la información o destrezas perseguidas en el objeto de estudio y que su preparación, antes de realizar los test, había sido la adecuada. Así, los/as discentes pudieron merecer las recompensas establecidas para tales efectos cuando el equipo en su conjunto obtuvo las calificaciones deseadas.

Como describimos con anterioridad y de acuerdo con la metodología prevista, para la estructura del examen se modificó solo el texto en cuestión con el fin de medir equivalentes objetivos en la aplicación de la lectura en distintas fases de la investigación. En el formato de los tres exámenes se colocó en primer lugar la idea principal y a continuación se facilitaron los espacios para los tres detalles. Por último, a manera de resumen, se solicitó otro título para la historia con la intención de volver a la idea más importante, pero de forma sucinta. Igualmente, el mismo procedimiento establecido para cada sesión de preparación oral del equipo, seguido por el tiempo dedicado a la lectura y el dispuesto para la escritura, fue un elemento organizativo-didáctico que potenció la capacidad de reflexión del estudiantado y conservó el orden y el sentido de las sesiones individuales de trabajo. Así, la evaluación de los test ofreció al/a la discente la libertad de copiar estrictamente del pasaje o de parafrasear para identificar la idea principal y los tres detalles más sobresalientes que la apoyaban y, finalmente, propició el uso de las habilidades de síntesis con la propuesta para un nuevo título acorde con el tema analizado.

Ya nos referimos a que dedicamos un especial cuidado cuando seleccionamos los temas de las lecturas, que fueran apropiados, interesantes, cautivadores y escritos en un lenguaje que,

sin prescindir de los retos necesarios, mantuviera un nivel estándar y adecuado de la lengua española. De esta manera, medimos la capacidad del alumnado para entender el texto con las destrezas de reconocer los aspectos centrales de la historia de acuerdo con el tema de que se tratase.

#### *8.4.4. Proyectos*

Los proyectos consistieron en tareas de relevancia para su elaboración en el hogar que fueron utilizados como otro instrumento de evaluación, por lo que fue necesario que los/as estudiantes leyeran y analizaran con antelación las instrucciones precisas en la clase. Para su desarrollo se redactaron más instrucciones que determinaron las exigencias formales y de contenido del trabajo, así como la fecha de su entrega y presentación. Al mismo tiempo, fueron acompañados de una carta dirigida a los padres, las madres o los/as tutores/as para que apoyaran y cooperaran con sus hijos/as en la realización de cada tarea con sugerencias para las ideas, ayuda en la búsqueda de los materiales, etc.

Durante el curso escolar se planificaron 4 proyectos; es decir, uno para cada período evaluativo: el primero persiguió el objetivo de realzar la cultura hispana en los meses de septiembre y octubre denominado: «Disfruta tu identidad»; el segundo consistió en escribir un párrafo tras practicar los diferentes tipos de escritura (con vistas al examen del FCAT que evalúa esta destreza), llamado: «A escribir»; el tercero insistió en el uso del lenguaje figurado y el género de la poesía haciéndolo corresponder con el mes de febrero (dedicado a celebrar el tema del amor y de la amistad) para el que redactaron cinco poemas a partir de técnicas practicadas en la clase, nombrado: «Mi poemario» y el cuarto promovió el hábito y la recreación de la lectura con el análisis y la ilustración del texto preferido por el/la estudiante, identificado con el título de: «Mi libro favorito». Sin embargo, de los proyectos realizados consideramos para el estudio de los 6 casos solo el primero y el tercero (ver anexo D.d), seleccionados por tres razones esenciales: a) por requerir de la creatividad del alumnado; b) por coincidir con el inicio y la mitad del experimento; y c) por demandar la cooperación de los/as familiares en el hogar para la elaboración del trabajo.

El proyecto: «Disfruta tu identidad» constituyó una variante del método del: «Rompecabezas» (explicado en el subepígrafe 3.6.2.2) debido a que la hispanidad fue el tema central del estudio y fue dividido en tantas partes como alumnos/as existían en el aula, con vistas a conformar paneles para la presentación y defensa de los trabajos (relativos al país hispano elegido), de forma tal que la totalidad de los/as alumnos/as aprendieron sobre el asunto en cuestión. Cada cual investigó sobre su país de procedencia (la parte del rompecabezas que le

correspondía) para en definitiva obtener un estudio hispano visto como un todo (rompecabezas integral) que fue plasmado en carteles a manera de un *collage*.

«Mi poemario» fue el proyecto propuesto como una modalidad del método: «Instrucción compleja» (mostrado en el subepígrafe 3.6.2.4) para trabajar la diversidad del aula vinculada al *status* (de acuerdo con el nivel cognitivo y conductual). Para ello se intentó buscar la participación activa y la especialización de la tarea de los miembros de cada equipo mediante la creación de poemas que fueron escritos en una sola hoja que doblaron e ilustraron para conformar su poemario.

Con la intención de evaluar los proyectos se tomaron en cuenta dos perspectivas: una individual y otra colectiva; esto es, cada discente podía obtener una calificación de aprobación donde  $2,0 = C$  que correspondía a una nota alcanzada al sumar la puntuación en cuanto a la forma, al contenido y a la defensa del trabajo, más 10 puntos y su resultado se dividió por 10. Conjuntamente, los/as alumnos/as fueron evaluados/as por el grupo, quien determinó cuál fue el mejor proyecto para lograr 5 puntos extras en la competencia cooperativa, al usar unas fichas confeccionadas para tales efectos, como hemos apuntado (ver anexo D.d). Cabe señalar que la evaluación midió la entrega en tiempo, el cumplimiento de las instrucciones, la calidad formal, el contenido expreso, la exposición y la defensa. En el formato se dedicó una casilla y un espacio para fundamentar la propuesta. La evaluación de este instrumento fue realizada al considerar la guía oficial para la puntuación, según la escala de valoración para la prueba AIMS de escritura y las rúbricas orientadas por MDCPS, al tener en consideración el tipo de proyecto. Igualmente, fue elaborada una pauta de revisión que recogió los índices a medir con las puntuaciones (ver anexo D.h).

#### 8.4.5. Foros de debate

Los foros de debate fueron espacios para presentar, discutir y examinar temas, propuestas, proyectos, ideas, conocimientos previos, esfuerzos, resultados y conductas de los miembros del equipo (ver anexo D.e). Con estos encuentros se intentó contar con una doble vía de retroalimentación de carácter individual y grupal. Así, confeccionamos una pauta de revisión (ver anexo D.h), donde se tuvo presente tanto la participación individual como la del equipo al que pertenecía el/la alumno/a, con el uso de una ficha de autoevaluación y otra para la evaluación colectiva. La puntuación total fue igual a 30. La nota se representó en una escala de 4 a 0 por las letras A, B, C, D o F y se obtuvo de la suma de la puntuación total alcanzada más 10, dividido por 10.

Fueron previstos 3 foros de debate y la metodología se basó en la presentación de un tema que contó con el análisis y la reflexión de los/as aprendices para llegar a un consenso sobre el asunto debatido por todos/as. Así, cada foro de debate fue realizado a partir de las siguientes pautas: 1) se explicaron las instrucciones para el tipo de actividad, cerciorándonos de que el alumnado conociera que iba a ser evaluado por su participación individual y colectiva, 2) se organizaron los pupitres en forma de óvalo para garantizar el «cara a cara» indispensable para el aprendizaje cooperativo, 3) se presentó el tema auxiliado de un material didáctico, 4) se debatió y analizó el tema seleccionado, 5) se llegaron a conclusiones por todo el grupo y 6) se evaluaron los/as alumnos/as, los equipos y el grupo en su totalidad. Los casos de estudio fueron ubicados en los equipos de modo que hubiese representaciones en cada uno de ellos (en dos de los equipos se incorporaron dos casos) para valorar su contribución y comportamiento, para garantizar que pudiera estimarse su actuación durante los tres instrumentos de evaluación de este tipo. No obstante, aclaramos al alumnado que la composición de estos equipos podía variarse al tener en cuenta la participación y el aprendizaje cooperativo de cada uno de los miembros. Así, fueron formados los cuatro equipos donde los casos participaron de esta manera: en el equipo 1: C2, en el equipo 2: C4 y C6, en el equipo 3: C1 y en el equipo 4: C3 y C5.

En el foro de debate 1 fue presentado el libro: «*Cookies*» escrito por Krouse (2006), que tuvimos que traducir al español para poderlo emplear en la clase. La metodología que seguimos en el debate permitió analizar las ilustraciones con predicciones e inferencias (entre otras destrezas) para lograr la comprensión de lo leído y, tras indagar en los conocimientos previos del alumnado sobre el tema de aprender en cooperación (tratado en el libro a través del proceso de «cómo hacer galletas»), se modeló una lectura detallada que dio pie al análisis, al debate y, finalmente, a la evaluación sobre todo lo que podemos hacer con la ayuda de otros/as. Para el foro 2 se contó con un disparador visual que consistió en unas caricaturas en variadas posturas e identificadas con un número para hacer referencias a ellas en aras de incentivar la participación en el debate. Así, la docente pudo pasar a explicar la forma en que se realizaría el ejercicio, al dividir las caricaturas seleccionadas como positivas o negativas, según las propuestas de los/as estudiantes que, además, debían ser fundamentadas con argumentos e ideas acerca del rol que juega la actitud en la formación integral del individuo. El foro 3 tuvo como material didáctico el propio gráfico organizador que confeccionaron los/as discentes en el tercer taller de colaboración a partir de la lectura sobre el sueño de Martin Luther King Jr. De esta forma, contaron con un instrumento para ordenar sus ideas como equipo con vistas a definir sus aspiraciones y, posteriormente, manifestar sus deseos como grupo.

Este instrumento de evaluación fue ideado como una modalidad del método: «Enfoque estructural para el aprendizaje cooperativo» (descrito en el subepígrafe 3.6.1.4), debido a que creamos una distribución para el foro con la pretensión de fortalecer los equipos, consolidar la clase, desarrollar las destrezas cognitivas, las comunicativas y las que persiguen el reparto de la información, según el diseño propuesto. Por ello, el foro debió facilitar los datos para el análisis ordenado de la relación existente entre lo que el/la discente hace y conoce mientras toma el control y desarrollo de su propio aprendizaje de manera cooperativa, esto es, comprobar la utilidad (funcionalidad) de lo aprendido y ser capaz de transferir, aplicar o generalizar los conocimientos y habilidades a nuevas situaciones que se presentan en la vida real, según han afirmado Ausubel (1968) y Dewey (1990), como citamos en el apartado 1.2. De esa manera, los foros de debate fueron pensados para ser el escenario adecuado que desarrollara la comunicación oral y lograra un aprendizaje cooperativo significativo, como explicaremos en el capítulo 9.

#### *8.4.6. Talleres de colaboración*

Los talleres de colaboración se organizaron como plataformas de creación conjunta para aprender y modificar actitudes, posturas, maneras, etc. Fueron concebidos como una variante del método: «Controversia constructiva» (que aparece en el subepígrafe 3.6.1.5) puesto que ofrecieron oportunidades de alcanzar el éxito, así como las recompensas mediante controles individuales y grupales en distintas fases del proceso de aprendizaje (ver anexo D.f). De este modo, los talleres surgieron como una necesidad de mejorar las maneras, mostrar los patrones de conducta a seguir durante las sesiones de aprendizaje cooperativo, enriquecer las relaciones sociales dentro y fuera de la clase e incidir en la formación integral del alumnado.

Se programaron 5 talleres de colaboración. De ellos, 3 dedicados a los temas de las lecturas seleccionadas para los test (explicados en el epígrafe 8.4.3), es decir: «Degas y la pequeña bailarina», «Júzgame por mi carácter» y «Rascacielos del reino animal», y 2 para el «Dr. Ayuda» (que será expuesto en el presente epígrafe). Con el objetivo de crear los gráficos organizadores para identificar la idea principal y los detalles clave de la lectura se impartieron las instrucciones de cada taller de colaboración. Así, se conformó la metodología procedimental dentro de la clase, de forma que los propios gráficos organizadores facilitaran a su vez la obtención de la información necesaria. Asimismo, se confeccionó especialmente un instrumento de recogida de la información que se rellenó una vez concluida la actividad (ver anexo D.f) con la ayuda de la ficha de la Anotación de emergencia (explicada en el epígrafe 8.1.1), la que por su valor práctico permitió registrar todas las incidencias acontecidas y las intervenciones de

los/as alumnos/as en la medida en que sucedían. En cuanto a la duración, los talleres fueron planificados para tres días y se dividieron en igual número de sesiones de trabajo.

En una sesión previa, la profesora ofreció las instrucciones que regirían este tipo de evaluación. Así, mostró algunos gráficos a manera de ejemplos y les explicó a los/as alumnos/as lo que les correspondía reflejar en los nuevos diseños que debían ser creados e, igualmente, les indicó que podían acceder al computador para encontrar las ilustraciones relacionadas con el tema de la historia. A la par, les fue orientado que era necesario analizar el texto estudiado anteriormente en la clase con el objetivo de seleccionar las ideas principales y los detalles más relevantes que las apoyaban para que no descuidaran el contenido explícito a exponer. Para finalizar, la docente aclaró que se mediría la originalidad del gráfico organizador y, por tanto, los equipos debieron presentar la mejor propuesta para su trabajo, al seleccionar los textos, las imágenes, los tipos de letras y el tamaño de los recuadros.

El procedimiento a seguir en cada uno de los tres días de taller fue el siguiente: 1) se agruparon los/as discentes en sus equipos de trabajo; 2) se distribuyeron las tareas entre sus miembros como: explorar en internet y en otras fuentes de información acerca de los gráficos organizadores, imprimir ejemplos de gráficos organizadores de la red para la idea principal y los detalles, localizar, seleccionar e imprimir las imágenes o las ilustraciones relacionadas con el tema de la lectura, releer la historia para seleccionar aquellas ideas y detalles que podían resultar de interés, usar los programas de *Word* o *Paint* del computador para diseñar el gráfico organizador; y 3) se comenzaron las sesiones de trabajo del taller.

Para la primera sesión (1 hora), se pretendió que los/as alumnos/as trabajaran en colaboración al cumplir la labor individual a ellos/as asignada con vistas a presentar los gráficos organizadores de su equipo. La profesora supervisó el desarrollo del procedimiento para conocer si todos/as contaron con una tarea bien definida (por la que debieron responder ante su grupo). Este control sistemático y directo garantizó que el alumnado comprendiera la necesidad de ofrecer su aporte al tiempo que recibía la contribución de su equipo. Simultáneamente, la profesora ayudó a sus alumnos/as con el uso de las fuentes de información, las NN.TT., con la ortografía y la redacción de los apuntes que debían escribir en los gráficos. Cada equipo tuvo acceso a un computador de la clase y al texto objeto de estudio, esto es, la lectura analizada anteriormente. Asimismo, la docente observó si las tareas asignadas se correspondían con las habilidades y las preferencias de los miembros de los equipos y, apoyada en esta práctica de observación, detectó quién mostró destrezas con el uso de internet, quién redactó mejor los textos o quién prefirió diseñar el gráfico organizador con los recuadros, las imágenes y los



contenidos, etc. Fue planificado para que, antes de que se agotara el período de clase, se dispusieran algunos minutos para reorganizar los pupitres y efectuar una valoración parcial del trabajo realizado, según recomendó Kagan (1994). Así, se pudo constatar qué faltaba aún por hacer en la próxima sesión y entre ellos/as asumir algunas medidas que garantizaran el cumplimiento en tiempo y forma de cada tarea. Merece subrayar que algunos equipos decidieron trabajar en sus hogares para adelantar la presentación de sus gráficos organizadores.

En la segunda sesión (1 hora), continuaron la labor emprendida en la primera. Para ello: 1) se agruparon en sus respectivos grupos, 2) siguieron con el trabajo de creación en colaboración, 3) presentaron las propuestas para ser discutidas y aprobadas por el equipo, y 4) prepararon la exposición del gráfico organizador. Singular interés suscitó en esta sesión de los talleres la presentación y aprobación de las propuestas para los gráficos, así como la decisión para la presentación final del trabajo, ya que ambas actividades debieron contar con la participación decisiva de todos los miembros del equipo.

Durante la tercera sesión (media hora): 1) se agruparon los/as alumnos/as en una reunión plenaria, 2) presentaron el gráfico organizador de cada equipo a la clase, y 3) realizaron las conclusiones del taller de colaboración. La metodología empleada en esta última sesión del taller de colaboración fue prevista para permitir la difusión del conocimiento obtenido con la intención de que pudiera ser compartido de igual modo con el grupo completo. Los/as discentes vieron sus ideas reflejadas en la exposición del gráfico de su equipo y juntos/as pudieron llegar a generalizaciones a manera de consideraciones finales.

Para evaluar los gráficos y la participación de cada miembro del equipo se confeccionó una plantilla de revisión que, al igual que para los foros de debate, rigió la valoración de los instrumentos de medición elaborados (en este caso los gráficos) donde se tuvo en cuenta la participación individual y la del equipo al que pertenecía el/la alumno/a. Para ello, se usó una ficha de autoevaluación y otra para la evaluación grupal (ver anexo D.f). La puntuación total fue igual a 30. La nota se representó en una escala de 4 a 0 por las letras A, B, C, D o F y se obtuvo de la suma de la puntuación total alcanzada más 10, dividido por 10.

Con el fin de enriquecer la propuesta de los talleres de colaboración, se creó un personaje alrededor del cual se concebía el apoyo sin que mediara ningún/a participante especial. Con ello se evitó que siempre la llamada de atención procediera de la profesora o de otro/a alumno/a. Así, nació la idea del «Dr. Ayuda» (figura de un doctor en una cartulina), que presidió las sesiones de clases todo el tiempo y se encontraba en el «Dispensario de la Cooperación» que era una mesa donde además estaba el «Botiquín Cooperativo» con los «Medicamentos para la

Cooperación». Obviamente, la función de este personaje fue simbólica: se referían a él cuando alguien quería expresar una observación sobre un/a compañero/a del equipo que atentaba contra una cooperación saludable. Cabe destacar que este proceder fue ideado para que el señalamiento crítico adquiriera un matiz más indirecto, al permitir que se desataran progresivos procesos de desinhibición con vistas al desarrollo de la práctica comunicativa.

Se acordó como parte de la metodología concebida que el «Dr. Ayuda» se mantuviera en el aula para que «ayudara» a todos/as con sus consejos y medicinas. Al principio habíamos pensado en la ejecución de un solo taller. Sin embargo, una alumna propuso que se realizara un segundo análisis como este para que se comparara si los «enfermos» mejoraban o no las actitudes y si podían eliminar los «males» que provocaban conflictos y amenazaban contra el buen desenvolvimiento del aprendizaje cooperativo. Esta observación no prevista fue admitida para ser incorporada como una segunda parte del instrumento de evaluación, circunstancia que probó la importancia de contar con un diseño flexible y emergente propio del estudio de casos (explicado en el capítulo 7) que permitió, por una parte, realizar las modificaciones necesarias aun comenzado la investigación y, por otra parte, demostrar al estudiantado que sus propuestas o ideas —siempre que fueran fundamentadas y valiosas— eran escuchadas y atendidas con el esmero que merecían.

#### *8.4.7. Competencia cooperativa*

Como quedó consignado en la tabla 22, la competencia cooperativa fue incluida entre los instrumentos de evaluación al ser catalogada como un mecanismo que valoró o calculó el comportamiento del rendimiento académico, la conducta y el esfuerzo —tanto en el nivel particular como en el grupal—, parámetros que son los observados en las evaluaciones que realiza el MDCPS periódicamente a sus estudiantes. Según fue expuesto en el epígrafe 2.4.1, esta evaluación con las dos perspectivas (individual y grupal) propició que la calificación del grupo fuera el promedio de la nota de cada alumno/a (Kagan, 1994 y Casal, 2005); por lo que se reforzó el concepto de la importancia de aprender en cooperación, como explicaremos en el presente epígrafe.

El motivo de incluir este tipo de instrumento respondió a la necesidad de triangular los datos obtenidos para la fiabilidad de la investigación, al contar con otra forma inductiva de acercarnos al objeto de estudio, como afirmó Del Valle (2007). A la par, esta herramienta evaluativa estableció un sistema de puntuación que facilitó, precisamente, el cumplimiento de uno de los tres objetivos específicos trazados en la investigación, es decir, analizó el comportamiento de los 6 casos a partir de las dimensiones de la práctica escolar inmersas en las

preguntas de investigación como son: el aprendizaje significativo del español, el rendimiento académico en los exámenes estatales de inglés en cuanto a la comprensión lectora (por las posibilidades de transferencias entre lenguas, expuesta en el apartado 3.4) y la formación integral del alumnado.

De esta forma, se garantizó que la competencia cooperativa fuera considerada como otra modalidad del método: «Equipos y juegos de torneo» (explicado en el subepígrafe 3.6.1.1) ya que todos/as contaron con la posibilidad de utilizar o actuar en beneficio de su aprendizaje y del resto de sus compañeros/as. Así, practicamos la otra acepción del concepto de «competencia» que ofrece la RAE, pero en su versión de intercambio deportivo (por explicarlo de algún modo), es decir, la competencia cooperativa se concibió como un mecanismo de motivación a manera de juego de torneo, privado de las disputas, las contiendas o las rivalidades que no pudieran ser negociadas.

Si bien los defensores del enfoque cooperativo como Gallego (2009) y Pérez *et al.* (2009) desechan la orientación competitiva, en este estudio fue dispuesta como un instrumento de estimulación y animación para el aprendizaje grupal. En esa dirección, nos beneficiamos de su dinámica al cuidar que no afectara el rendimiento de la clase, esto es, que constituyera un verdadero aliciente, que se sustentara en una base de grupo y no individual, donde la interacción promoviera la interdependencia positiva. De este modo, y debido a la edad de nuestros/as alumnos/as, la competencia fue estructurada para que pudiera cumplir un rol de incentivo muy relevante, puesto que no descuidamos los componentes esenciales que deben estar presentes para que se materialice un aprendizaje cooperativo significativo (observados en el apartado 2.4 del marco conceptual de nuestro trabajo) los que, por consiguiente, excluyeron o minimizaron los efectos negativos como los que plantearon Johnson y Johnson (1994b, 2009a), Slavin (1995) y Johnson *et al.* (1999), entre otros/as investigadores/as.

Como «todo dependía de todos/as» no bastaba con que cada cual fuera competente: se precisó, además, de lo que pudiera lograr el grupo al que pertenecía; en otras palabras, para el equipo se necesitó un/a competente competitivo/a. Justamente, el interés por la superación cooperativa aumentó, puesto que la responsabilidad individual del aprendizaje pasó a ser colectiva, reforzándose con la estrategia de evaluación. No obstante, como en todo juego de torneo se establecieron las reglas que trajeron aparejadas las consecuencias —entendidas como el incremento o disminución de la puntuación— que fueron creadas, analizadas y discutidas al inicio del curso. Las reglas resultaron fáciles de recordar puesto que se encontraban dispuestas

en un lugar visible dentro de la clase de español y comenzaban con cada letra de la palabra, a manera de acróstico (ver anexo D.g).

- R      **R**espeta a todos/as y a ti mismo.
- E      **E**scucha las instrucciones, trabaja y aprende cooperativamente.
- G      **G**arantiza que te comunicarás en español durante la clase.
- L      **L**ucha por alcanzar el éxito propio y el de tu equipo.
- A      **A**lista tus tareas, materiales y útiles escolares.
- S      **S**é disciplinado y esfuérzate por dar lo mejor de ti cada día.

Para la aplicación metodológica del presente instrumento de evaluación se confeccionó una plantilla de revisión, que tomó en consideración tanto la participación individual como la del equipo al que pertenecía el/la alumno/a, al seguir las reglas acordadas en la clase. La calificación total fue igual a 30 y recogió las puntuaciones obtenidas en las 6 sesiones de refuerzo positivo donde se evaluaron y midieron los resultados (5 puntos cada una). La nota se representó en una escala de 4 a 0 por las letras A, B, C, D o F y se obtuvo de la suma de la puntuación total alcanzada más 10, dividido por 10. Asimismo, la puntuación se registró en un formato que se colocó al frente de la clase (ver anexo D.g). Por eso, todos/as tuvieron la posibilidad de llevar el control visual de los resultados de los equipos y eso estimuló integralmente el desempeño del grupo. Para el/la discente esta herramienta funcionó como un dispositivo de animación con vistas a trazarse nuevas metas y retos más altos, pues tanto la búsqueda de los recursos, así como la asignación de los roles que debían desempeñar fueron asignados entre ellos/as y reforzados por la propia dinámica establecida.

La estimación de los puntos conllevó un reconocimiento del grupo que logró mejores resultados sistemáticos y que probó ser competente y competitivo para aprender y comportarse cooperativamente. A la par, como los parámetros eran integrales (incluían el aspecto docente, el aprendizaje en cooperación, la conducta y el esfuerzo) se les ofrecieron iguales posibilidades a los miembros para obtener el éxito. Para tales efectos, fue creada una carta de premios donde los/as ganadores/as tenían el derecho a seleccionar algunas recompensas opcionales —además de las reflejadas en el documento— (ver anexo D.g). Por ejemplo, si dentro de la clase se hacían las preguntas orales sobre un tema dado, todos los equipos gozaban del derecho y similar tiempo para participar. Si algún/a integrante de cualquier equipo incumplía una de las reglas, eso conllevaba a la pérdida de puntos para su grupo, etc.

De este modo, constituyó una premisa cuidar que la interacción del alumnado no estuviese basada en la oposición o en el desinterés, conscientes de que estas posturas pueden disminuir los esfuerzos hacia el aprendizaje, promover las relaciones interpersonales negativas y provocar desajustes emocionales o psicológicos, como aseveró Marcos (2006). Por esa razón, no se midieron aquellas preguntas para el aprendizaje o cualquier otra actividad en las que no pudieran ser evaluados/as todos/as. Cada seis semanas, aproximadamente, se realizó la sesión de refuerzo positivo previa comunicación al alumnado, de forma tal que los/as aprendices fueran consciente de las oportunidades con las que contaban como equipo para esforzarse por mejorar antes de que culminara la etapa evaluativa, según han aconsejado expertos como Slavin (1990) y Kagan (1994).

Cabe subrayar que los premios pueden ser desarrollados por cualquier/a docente para ponerlos en práctica pues no constituyen ningún gasto adicional ni nada material, con excepción del pliego para las cartas, los diplomas y los certificados (que fueron diseñados por la profesora) y, sin embargo, cumplen el importante papel para el cual se concibieron (ver anexo D.g). Entre las distinciones se destacó un certificado que recibió cada integrante del equipo galardonado con el logo de la escuela: «un tren a toda marcha» junto a su consigna, que se avino estrictamente con los objetivos del estudio: «Trabajando unidos todos ganamos», y una felicitación a los padres, las madres o los/as tutores/as por los resultados alcanzados por sus hijos/as. Fue establecida, además, una ficha de control que recogió las clases asignadas a la profesora, identificadas con los nombres de los/as alumnos/as destacados/as y del equipo ganador, así como el tipo de recompensa otorgada como constancia de haber sido gratificados. Este mecanismo facilitó que la información permaneciera de forma actualizada, precisa y asequible para los actos de reconocimiento concebidos y para el riguroso control y seguimiento de los casos de estudio.

El hecho de obtener buenos resultados en las sesiones de refuerzo positivo hizo que esos/as alumnos/as pudieran considerarse como candidatos/as para conseguir recompensas superiores individuales al finalizar el curso escolar, como los diplomas de reconocimiento por los logros académicos sobresalientes, los resultados excepcionales integrales o los concedidos por una destacada actitud y un extraordinario esfuerzo. Así, la condición de contar en el grupo con alguno/a de sus miembros propuestos/as para obtener estos diplomas especiales se consideró, asimismo, para elevar la puntuación del equipo en cuestión y constituyó el galardón más alto, puesto que fue entregado por la directora en la ceremonia de graduación del nivel primario frente a los/as familiares, a los/as invitados/as y a los/compañeros/as de la escuela. De similar forma, el reconocimiento pudo traspasar el escenario escolar y llegar hasta los hogares

gracias a una carta de felicitación dirigida a los padres, las madres o los/as tutores/as como una manera de congratular la excepcional labor de su hijo/a dentro de la clase. Este elemento de refuerzo positivo fue muy agradecido y demostrado por parte de los/as familiares con un mayor apoyo a sus hijos/as y hacia el programa.

La realización de exámenes de lectura que organizó la biblioteca escolar para preparar a los/as discentes con vistas a los exámenes estatales FCAT fue un importante parámetro que midió e incentivó la competencia cooperativa. Ese es un sistema computarizado conocido como el *Star Test* que otorga un nivel a los/as lectores/as tanto en inglés como en español. Previamente a los exámenes, se desarrolló una variante del método de: «Lectura y escritura cooperativa integrada» (citada en el subepígrafe 3.6.1.4), al reunir a los/as alumnos/as con distintos niveles de lectura para trabajar en parejas, donde se intercambiaron el rol de lector/a y el/la de crítico/a, al practicar cómo hacer inferencias o predicciones acerca de la historia que iban a evaluar. Del mismo modo, la parte de escritura se realizó en un segundo intercambio en que las parejas se conformaron en agrupaciones pequeñas de 4 aprendices o en los nombrados subequipos que se reunieron en un breve taller de trabajo para escribir las ideas sobre el texto analizado y corregir los errores entre sí con el fin de prepararse para el *Star Test*. Una vez terminado el proceso exigido por el método de aprendizaje cooperativo antes señalado, los/as discentes pudieron enfrentarse mejor preparados/as a la última prueba del curso.

A manera de valoración final de este epígrafe dedicado a la evaluación, queremos señalar que se intentaron hallar diferentes formas de evaluar a los casos para no caer en discrepancias como las expresadas por Arribas (2008: 531):

Otra incoherencia observada es que aun siendo muy relevante la implicación del alumnado en el transcurso de las prácticas, participando en ocasiones activa y directamente en ciertas propuestas, a la hora de llevar a la práctica la evaluación, sólo intervengan en la realización de exámenes y trabajos. También nos parece paradójico, que a pesar de que en el proceso de E-A intervienen diversos estamentos y personas, la evaluación se centra casi exclusivamente en el aprendizaje «parcial» del alumno y en su calificación. Otra cuestión importante es valorar el sentido que se le otorga en la práctica al trabajo en grupo, tan necesario en la práctica docente y más aún en el desempeño de esta materia; es cuanto menos curioso observar cómo las evaluaciones se centran casi exclusivamente en los conocimientos individuales adquiridos por cada alumno.

Pensamos que el hecho de seleccionar y crear variados instrumentos de medición para la evaluación no solo evitó que nos centráramos únicamente en los exámenes y las calificaciones, sino que le otorgáramos el merecido valor a la práctica y al trabajo en los grupos cooperativos. Del mismo modo, se propuso usar diferentes opciones o fuentes de cooperación para la evaluación en las que el propio concepto de la cooperación se viera implícito, esto es, la

cooperación o apoyo que requiere el/la estudiante con: el equipo, la familia, el uso de las TIC y la profesora para obtener un aprendizaje cooperativo, lo que intentaremos visualizar en el diagrama 4.

**FUENTES DE COOPERACIÓN PREVISTAS PARA LA EVALUACIÓN**

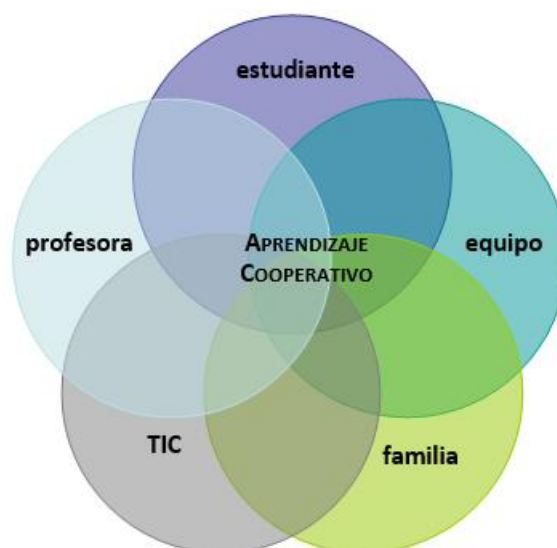


Diagrama 4. Fuentes de cooperación previstas para la evaluación. (Fuente: creación propia)

Así, fueron concebidas evaluaciones donde el/la estudiante necesitó de la cooperación de sus compañeros/as de equipo para medir su aprendizaje como, por ejemplo: en la competencia cooperativa. En algunas evaluaciones, el alumnado requirió de la cooperación directa de la profesora como en los foros y en los talleres de colaboración. Para la creación de los gráficos organizadores fue imprescindible la cooperación de las TIC. En otras evaluaciones el/a discente demandó de la cooperación de su familiar como fue el caso de los proyectos. Igualmente, se propició la valoración de la cooperación para sí mismo/a o como fue nombrada: la auto-cooperación, ya que cada uno/a como individuo debió plantearse aprender autónomamente, es decir, esforzarse por lograr un aprendizaje óptimo fundamental que pudiera ser medido en los exámenes individuales. Así, la cooperación se intentó practicar integralmente en la clase en la manera de evaluar y, además, fue más allá de su ámbito proponiéndose como un modo de vida.

### **8.5. Documentación**

En este apartado se consideraron las fuentes documentales que regularon y proporcionaron las directrices de trabajo (tanto para las clases de inglés, como para las del

departamento bilingüe) en lo referente a las estrategias de la comprensión lectora (ver anexo E). Esta información aportó las bases para sustentar la investigación según la legislación vigente de las escuelas públicas del condado y constituyeron las evidencias documentales que, junto al resto de los instrumentos de recogida de datos, ayudaron principalmente a respaldar y triangular las observaciones señaladas en el estudio.

#### 8.5.1. Estándares del CCSS

El Departamento de Educación de Florida, en su sitio de internet nombrado «Medidas del Éxito», expresó lo siguiente:

En el año escolar 2010-2011, las evaluaciones del estado de Florida comenzaron a medir el conocimiento estudiantil de los *Next Generation Sunshine State Standards* (Estándares de la Próxima Generación del Estado de la Florida). Las evaluaciones anteriores medían el conocimiento estudiantil de los Estándares del Estado de la Florida. Los Estándares de la Próxima Generación del Estado de la Florida se adoptaron en 2007 y cientos de educadores en todo el estado los desarrollaron. Los educadores han usado los Estándares de la Próxima Generación del Estado de la Florida en sus clases desde 2007.

Los CCSS, a implementarse por completo en el curso escolar 2014-2015, son los patrones que pretenden preparar para el futuro a los/as estudiantes con el propósito de que sean buenos/as estudiantes y diligentes trabajadores/as en el mañana (ver anexo E.a). Para eso los estándares se centran en los contenidos curriculares y en la calidad formal de la instrucción y de la evaluación (con respecto a la lectura, a la redacción, a la expresión oral y a la comprensión auditiva) en las asignaturas: Artes del Lenguaje, Lectura y Matemáticas (en inglés).

En este sentido, uno de los primeros objetivos reflejados en los estándares —tanto en los anteriores (NGSSS) como en los actuales (CCSS)— es lograr que el estudiantado sea capaz de identificar las principales ideas de un texto, de acuerdo con su nivel de grado y los detalles relevantes que la apoyan o la enriquecen, así como realizar un resumen del texto que les permita delimitar aquellos aspectos más importantes dentro de la historia o lectura analizada. Observemos sus enunciados:

NGSSS: LA.5.1.7.3. *The student will determine the main idea or essential message in grade-level text through inferring, paraphrasing, summarizing, and identifying relevant details.*

CCSS.ELA-Literacy.RI.5.2. *Determine two or more main ideas of a text and explain how they are supported by key details; summarize the text.*

Con la cita anterior demostramos la necesidad de enfocarnos en la estrategia seleccionada (determinar la idea esencial e identificar los detalles clave) por su relevancia como uno de los objetivos priorizados por MDCPS y por el estado de Florida en la actualidad.



Asimismo, pese a que, aunque trabajamos el segundo elemento del estándar de hacer un resumen del texto, no fue evaluado en nuestro estudio.

#### *8.5.2. Guía por pasos (Pacing Guide o PG)*

La guía por pasos o PG es nuestra principal directriz para la docencia (ver anexo E.b) y constituye una programación escrita que muestra la alineación de los estándares, los conceptos, los temas, los objetivos, los materiales de instrucción y las habilidades relacionadas con un plan de estudios particular durante un período de tiempo definido. En ella se trazan las pautas a seguir para dar cumplimiento a los objetivos propuestos paso a paso y, precisamente, en sus líneas básicas aparece reflejada la estrategia objeto de estudio en cada una de sus partes. En esta investigación, establecimos el orden, integramos la propuesta metodológica e hicimos los ajustes pertinentes a partir de la PG. Todo ello, con vistas a elaborar y cumplir el plan para la enseñanza junto al cronograma de intervención empírica, explicado en el apartado 7.3.

#### *8.5.3. Plan de mejoramiento escolar 2012-13 (School Improvement Plan o SIP)*

El plan de mejoramiento escolar o SIP tiene como propósito perfeccionar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje durante dos años en una escuela que no ha hecho el progreso suficiente en este sentido. Para ello, se conforma una comisión integrada por maestros/as, consejeros/as y otros/as que es presidida por el/la director/a de la institución. Esa comisión tiene la misión de elaborar un plan para el progreso que contempla las tareas, los responsables y la fecha de cumplimiento por objetivos y estándares. De modo que el SIP proporciona el instrumento propicio para analizar los problemas, identificar las causas subyacentes y dirigirse a las cuestiones educativas que propicien que el mayor número de estudiantes sean exitosos/as al incrementar sus logros, fundamentalmente, en las asignaturas de Lectura y Matemáticas.

El centro donde realizamos la investigación (la escuela primaria HMF) integró una comisión que propuso su plan de mejoramiento y, en el párrafo referido al proceso de resolución de problemas para incrementar el éxito, se reflejó como un área de deficiencia en la aplicación de la lectura que los/as estudiantes carecían de las debidas estrategias para identificar, entre otras, la idea principal y los detalles más relevantes de un texto (ver anexo E.c).

#### *8.5.4. Plan para el progreso del/de la estudiante (Student Progression Plan o SPP)*

Según Walter (2010), el Decreto de Consentimiento de la Liga de Ciudadanos Americanos Unidos (en adelante LULAC, sigla que responde a *League of United Latin American Citizens*) establece que todos/as los/as estudiantes de MDCPS con un dominio limitado del idioma inglés deben estar debidamente identificados/as y evaluados/as para garantizar que ese aprendizaje ocurra paulatinamente, a través del programa de ESOL (explicado en el capítulo 6).

Asimismo, el plan para el progreso del/de la estudiante o SPP es el documento que dispone los requerimientos y procedimientos para el desarrollo del estudiantado en sentido general y entre sus normativas ratifica la necesidad de auxiliarse de la lengua de mayor competencia del/de la discente antes de alcanzar los niveles deseados en el dominio de la lengua inglesa (ver anexo E.d). De aquí que en el SPP (2012-13: 22-23), amparados por el Decreto de LULAC se consignaron los siguientes procesos para los/as que no dominan el inglés (de acuerdo con sus necesidades curriculares), esto es, los/as alumnos/as denominados ELLs (aprendices de la lengua inglesa).

- 1. All ELLs will participate in the assessments for monitoring progress. ELLs will be assessed in their home language, when available*
- 2. ELLs who have participated in the ESOL program for less than two years are not to be included in the PMP process*
- 3. ELLs who have participated in the ESOL program for more than two consecutive years and are not making any progress should follow the same guidelines for ELLs progress monitoring as general curriculum students*
- 4. For ELLs students who have participated in the ESOL program for less than two years, a Home Language assessment needs to be administered*
- 5. Home Language Arts (HLA- Spanish/Haitian Creole) is the appropriate intervention for ELLs. HLA teachers should monitor academic progress. An ELL Committee must be convened for ELLs who are not making progress in their home language, are having academic difficulties in either ESOL or HLA, and do not seem to respond to a change in strategy or program model. ELLs should be assessed in Spanish or Haitian Creole to determine alternative strategies or referred to SST or referred for SST Tier 3 problem solving*

Así, el SPP da cumplimiento a la resolución de ofrecer las clases de español y de otras lenguas, como parte de la legislación escolar que rige en el estado de Florida a los/as estudiantes que aprenden inglés, al respetar el derecho a la igualdad de acceso a todos los programas de educación. En otras palabras, para los/as ELLs es obligatorio recibir sus clases en español u otras lenguas, mientras no dominen el inglés y esto debe reflejarse en el SPP de cada institución escolar.

#### *8.5.5. Tarjetas de tarea (Taskcards o TC)*

Las tarjetas de tarea o TC son fichas que examinan las estrategias de comprensión oral, la lectura y la escritura tanto en inglés como en español. Apoyan y enriquecen la labor en las clases de Artes del Lenguaje puesto que ordenan el pensamiento lógico para modelar preguntas que ayuden a la comprensión lectora, enuncian patrones precisos para el perfeccionamiento de la expresión oral y escrita, entre otros, por lo que cada estudiante debe conservar en su carpeta individual de trabajo una copia del conjunto de tarjetas para su uso. Específicamente, de las TC

de 3.º a 5.º grados (se usan las mismas para los tres niveles y que son las que nos competen) distinguimos las TC identificadas con los números 3 y 6 puesto que son las que se relacionan con la estrategia seleccionada para el estudio y que reproducimos por su valor documental en la investigación. Cabe aclarar que las letras en negrita resaltan lo que se agregó tras adoptar los CCSS (ver anexo E.e).

Las TC fueron orientadas para el trabajo individual, en parejas y en equipos. Con ellas, los/as discentes aprendieron a formular preguntas para hallar las ideas principales y los detalles relevantes del texto en cuestión. Una tarjeta similar (pero de un tamaño mucho mayor) se presentó a los /as alumnos/as y permaneció al frente de la clase para apoyar la explicación de la profesora y uso de las TC. Así, los/as alumnos/as comenzaron con las preguntas y modelos escritos en las TC, sin embargo, crearon otros con iguales fines. A este tenor, existen tarjetas para todas las estrategias que practicamos en las clases en dependencia del objetivo perseguido. Igualmente, se usaron las dirigidas al vocabulario, al propósito del autor, al orden cronológico, a la estructura del texto, al lenguaje figurado, al problema y la solución, a la causa y el efecto, a la comparación, por mencionar algunas de las TC.

#### *8.5.6. Tabla comparativa de los exámenes estatales FCAT*

La tabla comparativa de los exámenes estatales FCAT es un recurso creado para analizar y valorar el rendimiento académico individual y grupal del alumnado, al comparar los resultados en el aprendizaje y los cambios en la escala de desarrollo. Por esa razón, los documentos con los informes oficiales fueron la fuente directa para confeccionar la tabla 39 (expuesta en el capítulo 9) sobre el desempeño de los 6 casos objeto de estudio (ver anexo E.g).

#### *8.5.7. Informe evaluativo de español por períodos*

El informe evaluativo de español por períodos consistió en una calificación formada por tres notas: la primera correspondió a la nota académica que constituyó una letra de la A hasta la F en el mismo orden alfabético, sin tener en consideración a la letra E; la segunda perteneció al esfuerzo y se reflejó gradualmente descendente con los números del 1 al 3; y la tercera valoración concernió a la nota de la conducta, que se expresó asimismo con una letra de la A hasta la F como sucedió con la nota académica. De esta forma, la evaluación de cada estudiante siempre estuvo conformada por dos letras y un número intercalado, por ejemplo: B1A indica que el/la discente obtuvo una calificación notable de B en cuanto a su rendimiento escolar, alcanzó la máxima puntuación de 1 por el esfuerzo realizado y consiguió la más alta valoración representada por una A en cuanto a su conducta.

Los indicadores relativos al comportamiento y al desarrollo ciudadano se tuvieron en cuenta en las calificaciones del esfuerzo y de la conducta, a partir de la escala de observación de la profesora en el aula y de las evaluaciones individuales y/o colectivas de los equipos que sopesaron la participación y la actuación en el proceso de aprendizaje dentro de la práctica cooperativa. Como la nota respondió a la puntuación general de español de acuerdo con los resultados académicos, de esfuerzo y de conducta mostrada por el alumnado, en ella estuvieron implícitos y valorados todos los instrumentos de medición de aprendizaje para los casos estudiados, más otras tareas escolares realizadas dentro y fuera de la clase como: el *Star Test* y la mini-biblioteca personal (explicadas en el epígrafe 8.4.7).

Los informes finales fueron enviados a los/as familiares al culminar cada período evaluativo por escrito, tras haber recibido una evaluación del progreso a mitad de la etapa que se analizó. No obstante, los/as interesados/as pudieron tener acceso a las calificaciones vía internet, a través de todo el curso escolar y contaron con una estrecha vía de comunicación oral y escrita establecida entre la profesora y los/as familiares de sus alumnos/as con vistas a monitorizar cada etapa del proceso investigativo.

#### *8.5.8. Análisis comparativo del alumnado de 5.º grado de HMF*

Los resultados obtenidos tanto en la clase de español como en la de inglés por los 6 casos de estudio fueron analizados junto a los/as 18 restantes (que conformaron el grupo de 24 alumnos/as) que se sometieron al experimento. Dichos resultados fueron comparados con los conseguidos por los/as 106 discentes de 5.º grado que no participaron de la experiencia: 22 que recibieron clases del mismo claustro de profesores/as y 84 que integraron los otros cuatro grupos del grado.

Para la obtención de los datos recurrimos a los registros de la profesora de inglés que ofrecía las clases al grupo (y para los de español al de la profesora/investigadora), además de consultar los informes a nivel de escuela que incluían los resultados del FCAT de Lectura de todo el alumnado de 5.º grado. Como explicamos en el epígrafe 8.5.7, las calificaciones finales de ambas asignaturas se muestran a través de 3 notas que evalúan la parte académica, la del esfuerzo y la de la conducta que, a su vez, fueron promediadas en un valor único que permitió constatar el avance, el retroceso o la estabilidad en cuanto al cambio para el mejoramiento de los/as aprendices en las clases de las dos lenguas estudiadas.

Así, se obtuvo de cada discente las notas de español y de inglés a partir de la pauta de calificación reflejada en la tabla 20 del epígrafe 7.3.1. Si un/a estudiante obtuvo en español B2C, el promedio de evaluación de la asignatura fue:  $3 + 2 + 2$ , lo que sumado y dividido por 3

es igual a 2,3. Asimismo, si en inglés logró C1B, por ejemplo, su promedio fue:  $2 + 1 + 3 = 6$  dividido por 3 es igual a 2. Al sumar ambos promedios y dividirlos por 2, se obtuvo un valor único que evaluó los resultados integrales de ese/a alumno/a en las clases de lenguas. Es decir, este/a aprendiente obtuvo un resultado final de 2,15 que se interpretó como un progreso satisfactorio o promedio, que al compararlo con lo obtenido en la evaluación inicial del curso, permitió valorar el avance, permanencia o retroceso del nivel de desarrollo alcanzado.

Con esta información fue confeccionada una tabla reflejada en el capítulo 9 que aportó los datos necesarios para llegar a emitir juicios referenciales sobre la realidad objeto de estudio, basados en las explicaciones causales y en la coincidencia de patrones que lograron generar o validar la propuesta teórica del aprendizaje cooperativo como un enfoque efectivo en la enseñanza de lenguas.

## Capítulo 9. Interpretación y análisis de los resultados

De acuerdo con Yin (1994), asumimos que no debemos pretender que los resultados de un estudio de casos sean generalizados, puesto que el análisis entre el fenómeno y su entorno no se considera necesariamente una muestra representativa del universo a investigar por su determinada especificidad y/o particularidad. Por esa razón, según Yin (2003: 15) y Martínez (2006: 173), para este tipo de trabajo se utiliza el concepto de: «generalización analítica» y no estadística, que es el que permite entender la teoría como un patrón con el cual se confrontan las derivaciones empíricas obtenidas y se trata de analizar lo general en lo particular, al intentar descubrir en casos concretos las causas o condicionantes que expliquen y predigan un fenómeno (Bonache 1999). Así, somos conscientes de que la realidad estudiada puede tener variados significados y sus resultados solo serán válidos en su contexto (o quizás en algún otro parecido). Sin embargo, ello no descarta la posibilidad de que esta apreciación al final de nuestro experimento, pueda ser otro punto de partida para posteriores investigaciones acerca del aprendizaje cooperativo o para aquellos/as estudiosos/as que deseen introducir la presente propuesta en su praxis pedagógica.

Behrendt (2010: 186), al citar a Stake (2007), se refirió a las estrategias de investigación que favorecen la comprensión de los datos para conseguir valorar y dar significado a la información recibida. Así, expresó:

En la investigación cualitativa nos centramos en el ejemplo o buscamos un conjunto de ejemplos para dar sentido y dar significados que sean relevantes para las preguntas de investigación. Buscamos las relaciones determinadas para cargarlas de significados. Indagamos en los temas, sumamos datos, pero lo que necesitamos es la comprensión del caso.

Nos planteamos de este modo, el uso de distintas técnicas e instrumentos de recogida de la información (descritos en el capítulo anterior) con el fin de obtener y procesar los datos que permitieron entender el fenómeno objeto de estudio. Al respecto Wittrock (1989: 269) especificó: «las notas de campo, las grabaciones y los documentos del contexto no son datos. Todos estos son materiales documentales a partir de los cuales se deben construir los datos, a través de algún medio formal de análisis...». Con esa intención, construimos nuestra propia información derivada de las fuentes, tanto vivas como documentales, para estudiar el comportamiento del aprendizaje cooperativo y significativo en la enseñanza del español del 5.º grado, al menos en los 6 casos de estudio, para observar así el rendimiento académico en los exámenes estatales FCAT y, al mismo tiempo, la conducta y actuación integral del alumnado. Cabe aclarar que en el anexo D se recogen todos los resultados y las valoraciones de los

instrumentos de evaluación aplicados, por lo que en los apartados de este capítulo haremos referencia solo a aquellos aspectos que así lo merezcan por su relevancia. Asimismo, queremos señalar que la información del presente capítulo 9 fue estructurada conforme se ofreció en el capítulo 8.

### **9.1. Observación**

En este apartado exponemos los resultados obtenidos con el uso de la técnica de la observación participante, apoyados en los instrumentos de información elaborados para tales fines como fueron: la anotación de emergencia, el diario de investigación y el registro «espía».

#### **9.1.1. Anotación de emergencia**

Fueron realizadas 24 anotaciones de esas características dentro de las sesiones de clases que reflejaron las observaciones y valoraciones personales de la profesora, en escenarios y situaciones de campo «naturales» (ver anexo A.a). Se debe mencionar, como ejemplos, los apuntes registrados sobre la participación particular de alguno/a de los casos de estudio, las apreciaciones o estimaciones personales pensadas acerca de alguna actuación en un momento dado que creímos de interés. Por fortuna, este instrumento nos aseguró que no omitiéramos aquellos detalles que quisimos reflejar posteriormente en el diario de investigación como una experiencia directa del ámbito social, según aseguraron Taylor y Bogdan (1987).

#### **9.1.2. Diario de investigación**

Se rellenaron 94 folios que conformaron el diario de investigación que además de la parte escrita mostraron evidencias fotográficas captadas durante las sesiones de clases. Debemos añadir que estos informes fueron enriquecidos con los resultados del instrumento expuesto en el epígrafe 9.1.1, pues las anotaciones realizadas *in situ* aportaron varios elementos valiosos para la redacción de lo acontecido tras cada encuentro. Un segundo aspecto que no debemos eludir es el rigor en el empleo de esta herramienta para la observación, pues su valor recayó básicamente en usarlo con la debida continuidad. El diario puede ser consultado en su totalidad (ver anexo A.b).

#### **9.1.3. Registro «espía»**

Logramos rellenar 5 registros con las apreciaciones o puntos de vista de otra docente o *homeroom teacher* mientras se mantuvo en el aula (ver anexo A.c). Conviene destacar que, aunque esta otra profesora en su entrevista mostró ciertas reservas reflejadas en su valoración personal con el enfoque para el aprendizaje cooperativo, en todas las notas del registro «espía» sostuvo una opinión favorable acerca de la experiencia y del comportamiento del alumnado, tanto en el orden académico como en el del esfuerzo y en el conductual.

## **9.2. Entrevista**

La técnica de la entrevista fue materializada a partir de los instrumentos de recogida de datos en dos modalidades de guiones previstos y provistos a los/as interrogados/as (el primero, semiestructurado y, el segundo, abierto). Los resultados alcanzados fueron los siguientes:

### **9.2.1. Guion semiestructurado**

Como apuntamos en el capítulo 8, se concibieron entrevistas con un guion semiestructurado para consolidar, reducir e interpretar los datos que las personas aportaron. Así, se efectuaron 6 entrevistas dirigidas a colegas y expertos/as, 9 a los/as estudiantes, 6 a padres, madres o tutores/as y 6 a personas seleccionadas. Las 6 entrevistas realizadas a los/as colegas y expertos/as arrojaron que consideraban al aprendizaje cooperativo como un enfoque con muchas fortalezas y que no se practicaba en nuestras aulas como se debiera (ver anexo B.a). No obstante, una colega expresó: «The negative would be that not all the students work well in groups, some need individual attention from the teacher and one-on-one learning in order to achieve success».

En la pregunta relacionada con la enseñanza de una lengua (referida al español) para apoyar los exámenes estatales FCAT de inglés todos/as se mostraron de acuerdo, en que las clases de español ayudan definitivamente el aprendizaje y la preparación para los exámenes (por las posibles transferencias de competencias que pueden realizarse), aunque manifestaron que no se hace el trabajo como corresponde en el sistema educativo. Una de las entrevistadas opinó: «En este momento en los Estados Unidos tenemos programas bilingües que han demostrado que tanto los alumnos hispanoparlantes como los estudiantes monolingües anglosajones han tenido mejores resultados en las pruebas del FCAT en los grados de 3.º a 5.º, sobre todo en la comprensión de la lectura y en la redacción». En cuanto a si el aprendizaje cooperativo puede ayudar en la formación integral del alumnado, la totalidad de los/as entrevistados/as declararon su convencimiento de que, definitivamente, es una de las formas de enseñanza que más consigue pronunciarse en este sentido por los valores que forja para el buen desarrollo y actuación del individuo en la sociedad.

Realizamos la entrevista a los 6 casos estudiados y, del mismo modo, entrevistamos a 3 de los/as otros/as educandos/as identificados/as como «indirectos», para un total de 9 (ver anexo B.b). Con la aplicación de este instrumento nos resultó interesante comprobar cómo los/as alumnos/as interpelados/as opinaron favorablemente acerca de la experiencia, el 100% convino en que esta forma de aprender les ayudó con los exámenes del FCAT y para relacionarse con los/as demás, por lo que recomendaron a otros/as participar en prácticas como estas.



Las apreciaciones obtenidas de los padres, las madres y los/as tutores/as de los casos seleccionados (6 en total) coincidieron en que la experiencia había sido muy positiva, en que habían notado cambios satisfactorios en el comportamiento de sus hijos/as en el hogar —citaron ejemplos muy elocuentes (ver anexo B.c)— y que aconsejarían el programa de aprender de forma cooperativa a otros/as. Sin embargo, a pesar de que la gran mayoría (el 83,3% del total) convino en que la enseñanza de otra lengua (en este caso el español) puede apoyar los exámenes estatales de inglés, una madre expuso: «no creo que le pueda ayudar para el FCAT, pues este examen es en inglés, no en español».

La información recopilada de la entrevista a personas seleccionadas facilitó comparar las consideraciones ofrecidas por los/as expertos/as y colegas, ya que las preguntas se refirieron a iguales temas con la diferencia de que el instrumento de recogida de datos fue ofrecido en su formato más abierto, es decir, al presentar solamente los temas al/a la entrevistado/a, aspecto que trataremos en el próximo epígrafe 9.2.2.

#### *9.2.2. Guion abierto*

El guion abierto —aplicado al 100% del grupo de alumnos/as donde se efectuó el estudio de casos, con el interés de que ninguno/a se sintiera discriminado/a y contaran con la oportunidad de expresar sus ideas— nos aportó un conjunto de opiniones generales sobre los temas elegidos (el aprendizaje cooperativo, la enseñanza de otras lenguas como el español en el sistema educativo y la cooperación en la formación integral de los/as estudiantes) y nos sirvió para triangular la información obtenida de las otras fuentes de datos como las observaciones directas al fenómeno conductual, las entrevistas semiestructuradas y los cuestionarios. Conjuntamente, fue utilizado otro guion abierto para realizar 6 entrevistas a personas elegidas por su relación directa y vasta experiencia con el aprendizaje cooperativo y sus opiniones pueden ser encontradas en su totalidad en el anexo B.d.

### **9.3. Cuestionario**

En este apartado mostramos los resultados alcanzados a partir de la técnica del cuestionario en dos variantes, es decir: la primera, una encuesta estructurada y cerrada para la concepción de las preguntas y, la segunda, una valoración semiestructurada y abierta, con posibilidades de extensión o permisibilidad de aportar opiniones acerca del tema en cuestión.

#### *9.3.1. Encuesta estructurada y cerrada*

En la encuesta estructurada y cerrada participó el 100% de los/as discentes. Una vez realizado un análisis detallado de los resultados, advertimos que la gran mayoría de los/as alumnos/as encuestados/as valoraron positivamente los índices o ítems establecidos. De los 240

oportunidades que fueron marcados los ítems (✓) para reflejar el grado de aceptación sobre las afirmaciones, 172 se mostraron «completamente de acuerdo» y 62 «de acuerdo». Sin embargo, 5 de los/as encuestados/as consideraron «no estar muy de acuerdo» y solo 1 estudiante se manifestó «en desacuerdo». En la tabla 23 mostramos el resumen con los datos obtenidos a través del instrumento aplicado.





ÍNDICES A VALORAR		Completamente de acuerdo 	De acuerdo 	No muy de acuerdo 	En desacuerdo 
1	Aprendí más intercambiando con otros/as	18	6		
2	Mejoré mucho mi comunicación en español	21	3		
3	Me siento mejor preparado/a para el FCAT	17	7		
4	Trabajé más a gusto en mi clase de español	13	11		
5	Las actividades en grupos son más interesantes	17	7		
6	Cooperé con mis compañeros/as de la clase	18	4	2	
7	Siempre recibí la contribución de mi equipo	12	8	3	1
8	Mejoré mis relaciones con los/as demás	16	8		
9	Me esforcé por lograr buenos resultados	19	5		
10	Me gustaría repetir experiencias como esta	21	3		

Tabla 23. Resumen de los resultados del cuestionario aplicado. (Fuente: cuestionarios del alumnado)

Con el propósito de realizar un análisis en profundidad sobre el tema, nos planteamos interpretar el fenómeno a partir de los resultados arrojados por la tabla 23. Las encuestas, con un carácter anónimo, se encuentran adjuntas al trabajo (ver anexo C.a). En los gráficos

siguientes colocamos en el eje horizontal las dos perspectivas: el nivel de aceptación y el número de ítems marcados con el objetivo de visualizar con claridad los datos recogidos.

En el gráfico 5 presentamos los resultados del cuestionario por el nivel de aceptación.

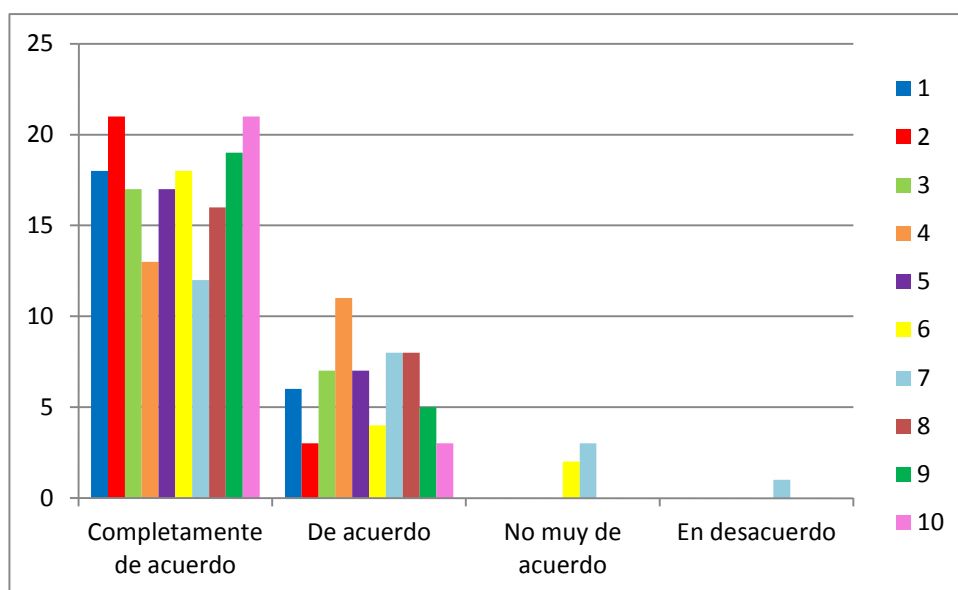


Gráfico 5. Resultados del cuestionario por el nivel de aceptación. (Fuente: cuestionario aplicado)

En el gráfico 6 mostramos el resultado según los ítems marcados.

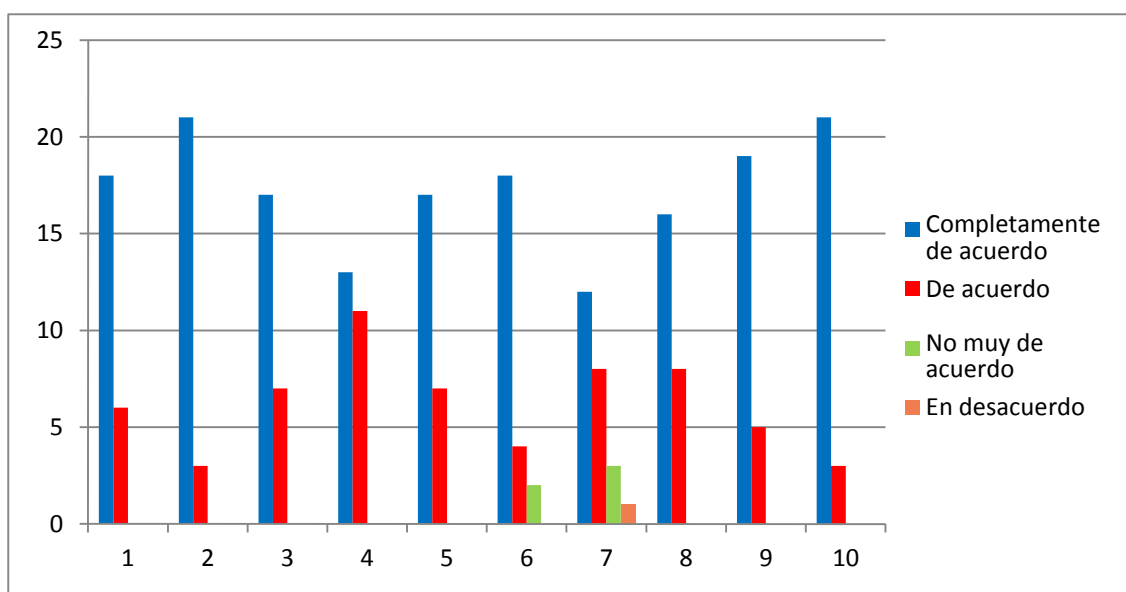


Gráfico 6. Resultados del cuestionario por ítems. (Fuente: cuestionario aplicado)

Si unimos los ítems del 1 al 4, corroboramos que la opinión de los/as alumnos/as sobre el aprendizaje del español fue muy favorable. El 87,5% se mostró «completamente de acuerdo»

con lo que aprendieron, con su preparación para el FCAT y en cuanto a la comunicación en la clase de español. El 12,5% restante se manifestó «de acuerdo». Ninguno/a de los/as encuestados/as señaló estar «no muy de acuerdo» ni «en desacuerdo» con los ítems considerados. Las 6 apreciaciones más negativas se relacionaron con la valoración personal de los/as alumnos/as referida a la cooperación entre ellos/as y sobre su propia contribución hacia el grupo.



Gráfico 7. Resultados de los ítems del 1 al 4. (Fuente: cuestionario aplicado)

Los ítems 5, 6 y 7 sobre la cooperación individual y grupal en el equipo revelaron que: el 27,3% se mostró «completamente de acuerdo» y el 11% opinó estar «de acuerdo». El 2,9% planteó estar «no muy de acuerdo» y solo el 0,6% expresó estar «en desacuerdo».

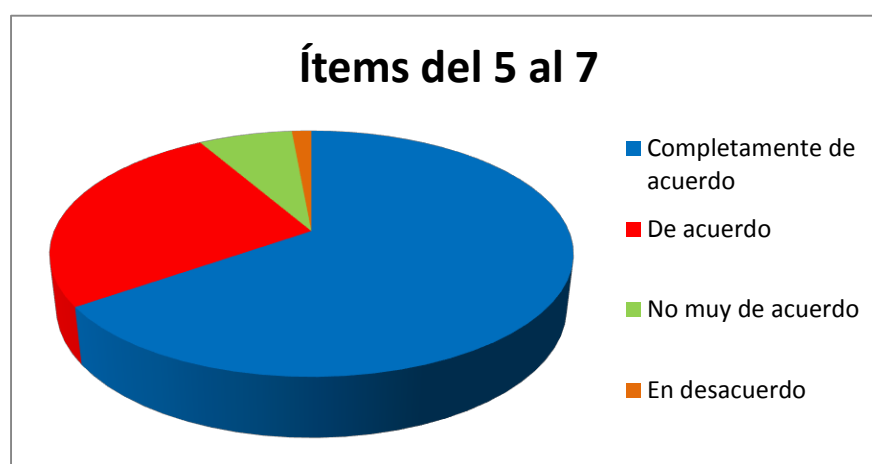


Gráfico 8. Resultados de los ítems del 5 al 7. (Fuente: cuestionario aplicado)

El gráfico 9 que sigue a continuación muestra los resultados de los ítems del 8 al 10.



Gráfico 9. Resultados de los ítems del 8 al 10. (Fuente: cuestionario aplicado)

En cuanto a los resultados de la experiencia en su conjunto, correspondientes a los ítems 8, 9 y 10, el 32,5% de los/as entrevistados/as declaró estar «completamente de acuerdo» y el 9,3% se mostró «de acuerdo» en que la valoración fue muy satisfactoria y que les gustaría repetir experiencias como esta. En esos ítems de apreciación general no hubo encuestados/as que se manifestaran «no muy de acuerdo» ni «en desacuerdo» con las afirmaciones planteadas.

### 9.3.2. Valoración semiestructurada y abierta

Una vez aplicado el instrumento de la valoración semiestructurada y abierta, para el 97% del alumnado los principales aspectos considerados como «positivos» se relacionaron con la ayuda para aprender más y mejor en equipo y que la clase les resultaba así más divertida. Entre los aspectos «negativos» el 62% señaló que en ocasiones no todos/as los/as integrantes de algunos equipos se esforzaron lo suficiente y eso perjudicó la puntuación del grupo, porque como expresaron 3 de los/as entrevistados/as «siempre hay personas a quienes no les importa cómo deberían hacer las cosas». Como «sugerencias» aconsejaron, en sentido general (el 98.5%), que se deberían hacer estas experiencias todos los años y según se manifestó en las valoraciones, el 86% de los/as cuestionados/as opinó que era justo que «se viera bien cómo se formaban los grupos para que en todos se repartieran los buenos alumnos».

Este modo más abierto de recoger los criterios y las opiniones permitió que los/as aprendientes pudieran pronunciarse libremente sin las limitaciones que conlleva un cuestionario estructurado y cerrado, como los resultados analizados en el epígrafe 9.3.1. Con este otro instrumento de obtención de la información conseguimos ratificar los elementos ya señalados y logramos, igualmente, conocer lo que para ellos/as (que son definitivamente nuestros principales «jueces») se debía tener en cuenta como sugerencias en el futuro.

Debemos agregar que anotamos algunas expresiones que, aunque no fueron reflejadas de forma escrita en la valoración, nos parecieron sugerentes porque nos dieron la medida de lo que piensan los/as alumnos/as acerca de ambos instrumentos de recogida de la información en cuestión como: «En este papel uno puede decir todo lo que piensa», otro alumno manifestó: «Me gusta más el otro cuestionario porque es más fácil de llenar» y un tercero opinó: «Aunque este cuestionario es más corto que el otro, se hace más largo porque tienes que escribir».

#### **9.4. Evaluación**

A continuación, analizamos los resultados conseguidos a partir de la técnica de evaluación donde fueron utilizados los instrumentos: el examen diagnóstico, los gráficos organizadores, los test (pre, mid y post), los proyectos (pictórico y poético), los foros de debate, los talleres de colaboración y la competencia cooperativa.

##### **9.4.1. Examen diagnóstico**

Los resultados obtenidos de la aplicación del examen diagnóstico que se muestran en la tabla 24 permitieron determinar la competencia de los/as estudiantes en la estrategia de comprensión lectora que se evalúa (identificar la idea principal y los detalles clave) en los exámenes estatales de inglés y que había sido detectada como un área de deficiencia en el FCAT en la escuela objeto de estudio, durante el curso anterior 2011-2012, como hemos expresado.

Los datos expuestos en dicha tabla reflejan la puntuación y las notas obtenidas por cada caso de estudio en la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. Antes de explicar el comportamiento de los casos de estudio, debemos realizar tres observaciones para todas las tablas que se refieren a los resultados docentes:

1. Las notas que se encuentran sombreadas en color gris no se consideran aprobadas
2. Recordar que, como expusimos en el capítulo 7, nombraremos los casos de estudio como C1, C2, C3, C4, C5 y C6 para respetar el anonimato de su identidad y de la información ofrecida, según fue establecido en el epígrafe 7.2.4
3. En la tabla 24 y en todas las siguientes se expone la máxima calificación en la fila que se encuentra debajo de cada parámetro que fue evaluado.

Seguidamente exponemos la tabla 24 con los resultados del examen diagnóstico.

RESULTADOS DEL EXAMEN DIAGNÓSTICO																		
CASO	EXPRESIÓN ORAL					LECTURA Y COMPRENSIÓN						EXPRESIÓN ESCRITA					P	N
	Cc		Cs		Pr	PREGUNTA						Cc		Cs		Pr	30	4
	I	O	F	V	C	1	2	3	4	5	6	I	O	F	V	C		
	2,1	2,1	2,1	2,1	2,1	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	2,1	2,1	2,1	2,1	2,1		
<b>C1</b>	2	2,1	2,1	1,1	1,1	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1	1,1	1	1,5	1	26	3,6
<b>C2</b>	2,1	2,1	2,1	1,1	2,1	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1	1	1,5	1,5	1,5	25	3,5
<b>C3</b>	1,5	1,5	1	1,5	1,5	0	1,5	0	1,5	1,5	1,5	1,5	1	1,5	1	1	19	2,9
<b>C4</b>	0,5	1,5	1	1,5	1,5	1,5	0	1,5	1,5	0	1,5	1	1,5	1,5	1	1,5	17,5	2,7
<b>C5</b>	0	0	0	0,5	0,5	0	0	1,5	0	1,5	0	0	0	0	0,5	0,5	5	1,5
<b>C6</b>	0,5	0,1	0,5	0	0	0	0	1,5	0	0	0	0	0	0	0	0	2,6	1,2

#### LEYENDA

Cc coherencia	Pr pragmática	O organización	V vocabulario	P puntuación
Cs cohesión	I ideas y contenido	F fluidez oracional	C convenciones	N nota

Tabla 24. Resultados del examen diagnóstico.

C1 obtuvo el máximo de la puntuación en la lectura y la comprensión, al demostrar un adecuado entendimiento del texto leído y que fue capaz de encontrar la información con el objetivo de realizar una tarea específica. En la expresión escrita, fue competente para redactar una descripción sencilla y bien estructurada. Así, pudo resumir, comunicar y ofrecer su opinión acerca de lo que pensaba sobre su futuro de una forma ajustada al tema y al seleccionar un apropiado título para su párrafo. Mostró una buena ortografía y satisfactorios elementos para la escritura. Sin embargo, hizo un uso excesivo de las siglas, aspecto que se había analizado antes del examen. En la expresión oral, pudo seguir generalmente las ideas principales acerca de sus vacaciones de verano, al organizar con coherencia su discurso para responder cada pregunta, formulada con un nivel de lengua estándar. No obstante, manifestó cierta confusión al no recordar algunos vocablos que necesitaba para completar las expresiones.

C2 al igual que el anterior, obtuvo el máximo de la puntuación en la lectura y en la comprensión, al indicar conocimientos en el uso de los sinónimos y otras expresiones que le ofrecían las pistas en el contexto, al escoger la información procedente de las distintas partes del pasaje para seleccionar la respuesta. En cuanto a la expresión escrita, fue capaz de enunciar algunas ideas de forma sencilla, pero no lo suficientemente explícitas como debió hacerlo. El enfoque o ajuste al tema y la coherencia en el discurso escrito carecieron de objetividad y de claridad expositiva. En la ortografía y en la redacción presentó dificultades con la acentuación, la separación de las palabras, la concordancia y la falta de elementos transicionales entre las ideas. En la expresión oral se encontró muy cómodo al opinar sobre el tema. Demostró soltura, fluidez y conocimiento de un vocabulario básico en un nivel de lengua estándar, no obstante, no dejó de apoyarse en algunas palabras que repetía constantemente por hábito.

C3 obtuvo cuatro respuestas correctas, pero falló en dos de ellas, al mostrar que pudo reconocer la línea argumental del asunto tratado, pero no necesariamente en todos los detalles. En el ejercicio 1, por ejemplo, confundió la palabra: «tranvía» que aparecía en el texto al seleccionar la respuesta correcta. En la expresión escrita, aunque hizo un uso abundante de los adjetivos, no consiguió claridad en las ideas y presentó deficiencias para describir un tema cotidiano, como era opinar de su escuela. A pesar de que escribió sobre sus experiencias —al describir sentimientos y reacciones— no supo estructurar el texto ni hacer un correcto empleo de los signos de puntuación. En la expresión oral, mantuvo cierta secuencia lineal con relación al tema de sus vacaciones, pero fue incapaz de narrar ningún detalle concerniente a sus planes para el próximo verano. En reiteradas ocasiones, se refirió a otras ideas ajenas a las vacaciones, por lo que el ajuste al tema no fue el adecuado.

C4 respondió incorrectamente a dos de los ejercicios y con ello demostró que no retuvo todos los detalles necesarios de un texto tan poco extenso. No mostró una comprensión cabal de los elementos y pistas a tener en cuenta para consultar un pasaje con el fin de encontrar la información deseada. Con relación a la expresión escrita fue capaz de producir una sencilla descripción sobre un tema cotidiano. Además de la repetición constante de términos, como: «cuando», no utilizó los instrumentos adecuados de transición entre las ideas y su claridad de expresión careció de la objetividad necesaria para poderse expresar. Los errores de ortografía y los problemas de redacción estuvieron presentes en toda la escritura. Su expresión oral estuvo plagada de locuciones sin sentido ni coherencia, por lo que su narración careció de una razonable fluidez para organizar y producir el discurso. El uso innecesario de muletillas o vocablos en los cuales apoyarse para hacer largas pausas hizo que no pudiera mantener la conversación de forma adecuada.



C5 solo contestó correctamente dos ejercicios de los seis posibles. Con esto probó que no fue capaz de comprender la descripción de los hechos narrados en un simple texto y que no consiguió identificar apropiadamente los conceptos principales ni los detalles más relevantes de la historia. En la expresión escrita repitió incesantemente la misma idea, de manera que su puntuación bajó al no aportar otros pormenores de interés que pudieran fundamentar el asunto seleccionado. En la expresión oral no logró señalar ninguna referencia acerca de lo que hizo en las vacaciones, si fue a alguna parte o con quién estaba. Tampoco pudo manifestar o describir sentimientos y reacciones sobre este tema. Al finalizar, no supo ni ofrecer una breve explicación de lo que pensaba hacer en el próximo verano, al optar por mantenerse en silencio.

C6 solo tuvo una respuesta correcta en la comprensión lectora. Si bien pudo leer para orientarse, no logró retener los detalles ni las ideas más importantes de la historia. Por esta razón, demostró que no era competente para identificar la información relevante procedente de las diferentes partes de la lectura, a pesar de la cotidianidad y familiaridad del tema. En la expresión escrita, no pudo producir texto alguno, aunque contó con el tiempo suficiente, por el contrario, se distrajo con sus útiles escolares sin enfocarse en la tarea que debía realizar. En la expresión oral, consiguió decir algunas ideas sin la coherencia ni la organización esperada y, más bien, trató de recordar expresiones memorizadas que no tenían sentido.

El texto para el examen diagnóstico, redactado en un registro de lengua de uso habitual y relacionado con una cuestión frecuente como un accidente de tránsito, pudo ser comprendido (en mayor o en menor medida y por unos/as mejor que otros/as), así como las descripciones de acontecimientos y sentimientos reflejados en el fragmento. En cuanto a la comprensión auditiva, los/as alumnos/as seleccionados/as (excepto C5 y C6) pudieron entender las ideas principales relacionadas con su entorno, específicamente las referidas al tema de las vacaciones de verano. Asimismo, probaron ser capaces de interactuar oralmente en una conversación que trataba esos temas familiares y de explicar brevemente sus opiniones y proyectos. Con referencia a la expresión escrita, 5 de los/as 6 alumnos/as (salvo C6), a pesar de los errores señalados, lograron escribir un texto sencillo sobre los temas propuestos que eran conocidos o de su interés.

Sin embargo, en la mayoría de los/as estudiantes, se pudieron observar confusiones de envergadura para identificar la idea principal y los detalles más relevantes referidos a la comprensión lectora, aspecto este analizado como un área de deficiencia en los *Problem-Solving Process to Increase Student Achievement* del plan de mejoramiento para el FCAT del distrito escolar y particularmente de HMF en la asignatura de inglés, como expusimos en el capítulo 8. Ello nos afianzó la decisión de trabajar esta estrategia de comprensión

(específicamente en el área de contenido relativa a la aplicación de la lectura en la clase de español) basados en la posibilidad de apoyar la transferencia positiva entre lenguas durante nuestro experimento.

#### *9.4.2. Gráficos organizadores*

En un inicio, la actividad para la creación de los gráficos organizadores fue planificada con la ayuda de la profesora/investigadora, pero a medida que los/as alumnos/as se motivaron, ellos/as mismos/as propusieron las formas, el tipo de letras, buscaron en internet imágenes relacionadas con los tres temas de los pasajes estudiados (la bailarina, la discriminación y las jirafas) y crearon variadas y numerosas propuestas. El producto obtenido superó las expectativas: los gráficos organizadores elaborados por los/as alumnos/as no solo les sirvieron para ordenar sus ideas y los conocimientos (como una apropiada vía de anclaje de los conceptos de manera significativa), sino que se convirtieron en excepcionales ejemplos por su calidad formal (ver anexo D.b).

La construcción de los gráficos en un ambiente de aprendizaje cooperativo funcionó como un dispositivo de intercambio psicológico para solucionar los conflictos entre los puntos de vista divergentes. Fueron negociadas y solucionadas las polémicas o perspectivas diferentes sobre conceptos al existir la intención y el deseo de resolverlas positivamente, con el propósito de lograr los efectos provechosos que puede ofrecer la socialización o el poder alcanzar un desarrollo intelectual determinado en el grupo. Así, la elaboración de los gráficos resultó eficaz para que se obtuviera una adecuada motivación, afloraran los sentimientos afectivos y se desarrollaran tanto la interdependencia positiva, como las relaciones psicosociales. Además, de acuerdo con Rodríguez (2004), el hecho de explorar la percepción visual ordenada que ofrecen los gráficos organizadores y los mapas conceptuales (para obtener un aprendizaje en cooperación verdaderamente significativo) permitió que se suscitara otros componentes de regulación mutua necesarios que no son logrados en una simple transmisión del conocimiento.

Es pertinente aclarar que la tabla resumen de las calificaciones alcanzadas por los casos de estudio será expuesta en el apartado dedicado a los talleres de colaboración (en el epígrafe 9.4.6), puesto que estos últimos fueron el marco propicio para la creación y realización de los gráficos organizadores y la nota de esos instrumentos correspondió, comprensiblemente, con la evaluación obtenida en cada taller.

#### *9.4.3. Los test (pre, mid y post)*

Los test formulados estuvieron relacionados con los objetivos de la instrucción porque sus resultados nos dieron la medida del nivel alcanzado en la comprensión lectora y en las

habilidades organizativas del alumnado en la clase de español. La idéntica estructura formal del documento para el pre-test, el mid-test y el post-test fue un indicador que evidenció el rendimiento académico de los/as alumnos/as. El hecho de variar el pasaje seleccionado y su complejidad significó un acierto pues, además de que el tipo de examen les resultaba familiar a los/as alumnos/as, permitió medir con iguales parámetros el desarrollo paulatino de todo el estudio empírico. Así, la totalidad de los casos, esto es, los 6 participantes en el estudio, se identificaron con los textos y se sintieron cómodos/as y confiados/as con los temas seleccionados.

Exponemos los resultados del pre-test por cada caso en la tabla 25 que refleja la puntuación y las notas obtenidas, así como la máxima calificación que pueden alcanzar los casos de estudio en cuanto a la comprensión lectora. Recordamos que las notas sombreadas en gris no se consideran aprobadas.

RESULTADOS DEL PRE-TEST									
CASO	COHERENCIA					COHESIÓN	PRAGMÁTICA	PUNTUACIÓN	NOTA
	IDEAS Y CONTENIDO ORGANIZACIÓN					FLUIDEZ ORACIONAL Y VOCABULARIO	CONVENCIONES DE LA ESCRITURA		
	IDEA PRINCIPAL	DETALLE 1	DETALLE 2	DETALLE 3	OTRO TÍTULO				
	8	5	5	5	3				
C1	7	3,5	5	5	3	1,5	2	27	3,7
C2	7	5	5	5	2,5	2	0	26,5	3,7
C3	6	4	4	0	3	1,5	1,5	20	3
C4	5	0	4	4	2	1,5	1,5	18	2,8
C5	0	3,5	3,5	0	1	1,5	1,5	11	2,1
C6	0	1,5	1,5	0	0	0	0	3	1,3

Tabla 25. Resultados del pre-test. (Fuente: registro de la profesora)

C1 logró identificar y desarrollar discretamente la idea central de la historia, aunque pudo haberla perfilado mejor. Los detalles seleccionados resultaron aceptables pues apoyaron

a la idea principal, según la finalidad del examen; con todo, el primer detalle no fue el más relevante del pasaje. El otro título que formuló fue atractivo y sugerente. La escritura mostró una fluidez y un ritmo adecuado. Respecto a la pragmática hizo un apropiado uso de las normas convencionales de la lengua para hacerse entender a través del discurso escrito. En sentido general realizó un examen ajustado a los objetivos previstos, lo que hizo que obtuviera una buena calificación.

C2 escribió la idea principal de modo muy escueto. En los tres detalles hizo un correcto uso del orden de prioridades para establecer los más sobresalientes. Sin embargo, el título propuesto no estuvo centrado en el personaje principal de la historia, por lo que no cumplió con los requisitos de la instrucción. No empleó ningún tipo de conexiones entre los sintagmas, solo escribió oraciones breves; no obstante, las palabras empleadas pudieron transmitir el sentido previsto de una manera efectiva y funcional. Asimismo, presentó en su escritura varios problemas ortográficos y dificultades con el uso de la puntuación, ya que no colocó ningún punto al final de las oraciones.

C3, si bien fue capaz de identificar la idea principal, hizo una innecesaria extensión en la explicación que resultó redundante. En el caso de los detalles, resultaron escuetos, a pesar de que hubiera podido desarrollar adecuadamente las ideas. El detalle número tres, específicamente, fue incongruente por el contenido y por la forma, pues confundió la fama del pintor con la de la bailarina al escribir una falta de concordancia entre el sujeto y su adjetivo. El discurso escrito transmitió poca sensación de compromiso o relación con el tema y los vocablos usados fueron limitados. Referente al control de las convenciones básicas fue conveniente; no obstante, el texto resultó demasiado simple para revelar dominio.

C4 identificó la idea cardinal de forma correcta, pero trastocó el proceso con el producto al expresar que la bailarina se hizo famosa por posar para el pintor, cuando en realidad debió expresar que fue reconocida por su escultura. Como para citar el primer detalle repitió la idea principal, perdió la totalidad de los puntos. Los otros pormenores aportaron datos que complementaron la idea fundamental, sin embargo, no resultaron ser los más relevantes. La cohesión se vio algo afectada por una fluidez imprecisa. En cuanto a la pragmática advertimos cierta mejoría en la ortografía, aunque en el título omitió parte de la palabra: «pequeña».

C5 confundió totalmente la principal idea del texto al escribir en su lugar el título de la historia, pero invertido. Igual ocurrió con el segundo y el tercer detalle que expresaron la misma idea al cambiar solamente el orden de los elementos. El título que propuso, además de escueto, le otorgó importancia a la edad del personaje central y no al tema en cuestión, aspecto que había

sido identificado como un detalle más del pasaje leído. Respecto a las convenciones, el examen presentó algunas dificultades ortográficas y de confusiones entre las palabras: «cultura» y «escultura».

C6 no supo identificar la idea principal y, en su lugar, expuso su creencia sobre el tipo de texto. En los detalles, aunque mencionó a los personajes, se limitó a describirlos solamente con un adjetivo. El título propuesto de nuevo recreó a dos de los personajes de la historia. No usó correctamente los recursos formales gramaticales de la lengua y, debido al escaso empleo de los recursos lingüísticos, resultó difícil determinar en el mensaje qué deseaba transmitir. En el examen se constató una destreza muy limitada en el uso de las convenciones básicas, fundamentalmente en el empleo de la mayúscula y en cuanto a la ortografía se apreció el cambio del grafema <h> por el de <j>, característico del tipo de estudiante que confunde estos sonidos por la interferencia del inglés.

De manera que este pre-test junto a los resultados que ya habíamos obtenido en el examen diagnóstico, nos ofreció la suficiente información para demostrarnos hacia qué aspectos debíamos enfocar nuestro trabajo como, por ejemplo, la confusión para deslindar la principal idea de las restantes y, en cuanto al tipo de lectura, exploramos la necesidad de presentar otros géneros como la poesía con el propósito de practicar la estrategia de comprensión lectora en diferentes textos. Por tal motivo, se crearon ejercicios en los que el alumnado debió usar su competencia en la lengua para determinar las principales ideas que, en esta ocasión, tenían la complejidad del lenguaje figurado con la realización de su primer poemario (proyecto presentado en el epígrafe 8.4.4).

Unido a que pudimos utilizar los resultados para dirigir nuestra estrategia sobre la base de las limitaciones detectadas, este análisis nos facilitó determinar las siguientes actividades de aprendizaje en la unidad didáctica a realizar consecutivamente con el alumnado como los talleres de colaboración y los foros de debate (expuestos en los epígrafes 8.4.5 y 8.4.6). Así, contamos con la posibilidad de medir el comportamiento del experimento por etapas, circunstancia que nos garantizó la adecuación de los procedimientos con la flexibilidad requerida, según permite la metodología del estudio de caso, como señalamos en el capítulo 7. Esta labor en la clase de español reforzó lo que se evaluaría más tarde en el FCAT: los/as aprendices continuaban su preparación con vistas a su examen de escritura en inglés.

A continuación, presentamos los resultados del mid-test por cada caso en una tabla que sigue la misma estructuración que la desarrollada para el reflejo de los resultados en el pre-test.

RESULTADOS DEL MID-TEST									
CASO	COHERENCIA					COHESIÓN	PRAGMÁTICA	PUNTUACIÓN	NOTA
	IDEAS Y CONTENIDO ORGANIZACIÓN					FLUIDEZ ORACIONAL Y VOCABULARIO	CONVENCIONES DE LA ESCRITURA		
	IDEA PRINCIPAL	DETALLE 1	DETALLE 2	DETALLE 3	OTRO TÍTULO				
	8	5	5	5	3				
C1	6	5	5	5	3	2	2	28	3,8
C2	6,5	5	5	5	3	2	0,5	27	3,7
C3	7	3,5	5	3,5	0	1,5	1,5	22	3,2
C4	5	3	3	3	2	1,5	1,5	19	2,9
C5	0	4,5	4,5	0	1	1,5	0,5	12	2,2
C6	0,5	1	1	1	0	0	0,5	4	1,4

Tabla 26. Resultados del mid-test. (Fuente: registro de la profesora)

C1 identificó muy brevemente la idea principal, por ese motivo, bajó su calificación. Sin embargo, tanto los detalles que escribió para apoyar la idea principal como el título fueron interesantes y precisos. Las ideas tuvieron una sólida base y proporcionaron pormenores conformes a la finalidad del examen. Las oraciones presentaron una buena fluidez, un ritmo efectivo y el vocabulario utilizado transmitió el sentido previsto de un modo puntual y natural. En el examen se observó un buen control de las convenciones de la escritura en cuanto al uso de la puntuación, la ortografía, las mayúsculas y la gramática, que empleó con efectividad para lograr comunicarse.

C2 seleccionó la idea principal de forma escueta. Con todo, los detalles resultaron relevantes y específicos, así como el título sugerido. La estructura de las oraciones reflejó claridad y ayudó a una lectura fácil. El vocabulario empleado transmitió el sentido previsto con efectividad y con funcionalidad. Sin embargo, la escritura exhibió un control limitado de las

convenciones en cuanto a la puntuación (especialmente los puntos finales), a la ortografía y, en ocasiones, al uso de las mayúsculas.

C3 identificó correctamente la idea principal. Respecto a los detalles, dos de ellos resultaron excesivamente generales, aunque permitieron una lectura oral fluida. El título presentado no fue coherente con las ideas expresadas por lo que su calificación se vio afectada. Al mismo tiempo, no empleó una variedad de términos, al producir un texto que estuvo caracterizado por palabras que funcionaron sintácticamente pero que no alcanzaron captar el interés del lector. Los errores ortográficos fueron escasos y pudo mostrar cierto control de las demás convenciones de la escritura.

C4 extrajo de manera sucinta la idea principal y a pesar de que intentó un desarrollo, este fue mínimo. De la misma forma, resultó difícil comprender lo que se quería resaltar como lo fundamental puesto que simplificó erróneamente el fin de la historia al expresar que la idea básica tenía que ver con lo que hicieron las personas. Los detalles y el título propuesto resultaron insuficientes al no ser relevantes. Asimismo, aunque el vocabulario empleado tuvo un carácter funcional resultó demasiado limitado y se vio afectado formalmente debido a los frecuentes errores en la ortografía que obstaculizaron la lectura y la comprensión de varias palabras.

C5 escribió la idea principal con un significado completamente opuesto motivado por el errado empleo del prefijo «in-». Las conexiones entre los sintagmas y las ideas para escribir los detalles presentaron una fluidez adecuada. Respecto al tercer detalle observamos que fue inapropiado puesto que equivocó totalmente el sentido de la idea. El título escrito, además de constituir una opinión personal, resultó demasiado extenso en correlación con las indicaciones expuestas si bien pudo transmitir cierta sensación de compromiso o relación con el tema. Aunque no presentó muchos errores en cuanto al uso de las convenciones, mostró dificultades debido a la omisión del punto final de cada oración.

C6 seleccionó una idea principal incoherente. Los detalles se caracterizaron por ser extremadamente limitados y no fueron claros. El título final fue copiado literalmente del texto, de modo que no fue creado, según se pedía en las instrucciones. Igualmente, la composición de la escritura fue demasiado breve para desarrollar un mensaje y aunque se apreciaron algunos intentos de secuenciación, el orden o la relación entre las ideas resultó confusa. El mensaje más general se comunicó a través de la utilización de un lenguaje restringido, vago e impreciso donde se observó una destreza muy limitada en el uso de las convenciones básicas, esencialmente, por las faltas de ortografía. No obstante, percibimos un avance considerable si lo contrastamos con el pre-test.

Al realizar un balance de este segundo examen o mid-test acerca del pasaje: «Júzgame por mi carácter» interpretamos que los resultados indicaron un discreto progreso, después de haber reforzado las actividades y las prácticas en la clase. Con todo, fueron reveladas algunas debilidades que aún persistían para identificar lo esencial y comprender la lectura por parte de algunos casos seleccionados, por ejemplo: C3 demostró un avance (si lo comparamos con su trabajo del pre-test), pues supo identificar comedidamente la idea principal sin interferencia de los detalles de la historia; sin embargo, expresó cierto nivel de desilusión en encontrar los detalles ya que, según su opinión, no son importantes y: «existen por el simple hecho de alargar la historia». C4 pudo detectar la idea principal y la selección de los detalles, aunque no fue capaz de proponer un título, lo que demostró que aún la síntesis le resulta un proceso difícil. C5 y C6 a pesar de evidenciar una mejoría en sus exámenes, presentaron ciertos elementos que demostraron algunas dificultades que subsistieron cuando debieron seleccionar las ideas y los detalles esenciales.

Con esta información obtenida, nos propusimos otros retos que pusieran a prueba las competencias del alumnado, así como continuar con el uso de los gráficos organizadores para permitir ordenar el pensamiento y ayudar a los/as estudiantes a identificar y seleccionar las principales ideas y detalles clave. Los/as aprendices, por su parte, practicaron los conocimientos y las destrezas conseguidos/as al obtener mejores resultados en cada sesión de clases. Esto tuvo un gran impacto en nuestra estrategia de enseñanza/aprendizaje, puesto que nos demostró la necesidad de proponernos nuevas metas a alcanzar.

En esta etapa del experimento fueron creados los juegos didácticos señalados en el apartado 7.3, al insistir en la posibilidad que brindó la cooperación y el soporte del instrumento lúdico para enriquecer el lenguaje. De esta forma, motivados por los modos de aprendizajes en equipos puestos en práctica por algunos/as investigadores/as, analizados/as por Casal (2005) y Marcos (2006), planificamos un conjunto de actividades lúdicas en español a partir del enfoque cooperativo, con el fin de mejorar la competencia para la identificación de la idea principal y los detalles más relevantes. Precisamente, subdividimos los equipos en parejas y en subequipos, modalidades de agrupamientos que tuvieron un efecto positivo en todos/as los/as estudiantes pues activaron la participación y la comunicación oral (ver anexo E.i). Así, los/as discentes compartieron otros estilos de aprendizaje para resolver los problemas o cumplir las tareas, prescindieron unos/as de otros/as para completar un ejercicio, obtuvieron un conocimiento acabado o desarrollaron una destreza necesaria de aprendizaje significativo.

En la tabla 27, reflejamos los resultados obtenidos por cada caso en el post-test.



RESULTADOS DEL POST-TEST									
CASO	COHERENCIA					COHESIÓN	PRAGMÁTICA	PUNTUACIÓN	NOTA
	IDEAS Y CONTENIDO ORGANIZACIÓN					FLUIDEZ ORACIONAL Y VOCABULARIO	CONVENCIONES DE LA ESCRITURA		
	IDEA PRINCIPAL	DETALLE 1	DETALLE 2	DETALLE 3	OTRO TÍTULO				
	8	5	5	5	3				
C1	7	5	5	5	3	2	2	29	3,9
C2	7	5	5	4,5	3	2	1,5	28	3,8
C3	6	4	4	4	3	1,5	1,5	25	3,5
C4	5	3	3	4	0	1,5	1,5	20	3
C5	4	2,5	2,5	3	2	0,5	0,5	15	2,5
C6	0,5	1	1	1	0	0	0,5	9	1,9

Tabla 27. Resultados del post-test.

C1, si bien expuso la idea principal de forma apropiada, dejó sin señalar algunos elementos esenciales (como la vida y las características de las jirafas) que pudo haber resumido. En cambio, los detalles proporcionaron un apoyo preciso y creíble. Las oraciones fueron construidas cuidadosamente con una estructura fuerte y renovada que hizo que la lectura resultara sencilla y agradable. Así, empleó una variedad de palabras que fueron funcionales para transmitir una sensación expresiva. Además, demostró un dominio de las convenciones de la escritura con el correcto uso de la puntuación, de la ortografía y de las mayúsculas.

C2 expuso solamente un aspecto como la idea principal y el tercer detalle careció de la explicación adecuada, ya que exigió para su comprensión muchas inferencias por parte del lector. Sin embargo, tanto el título como los detalles uno y dos fueron relevantes y precisos. La fluidez oracional tuvo un ritmo fácil, sin complicaciones. Las palabras transmitieron el sentido previsto de un modo efectivo con funcionalidad y fueron apropiadas para su edad y objetivos.

No obstante, la escritura mostró un control limitado de las convenciones en lo que se refiere a la puntuación y a la concordancia entre el artículo y el sustantivo.

C3 expuso bien la idea principal, aunque fue excesivamente breve en su formulación. Los detalles resultaron relevantes, pero pudieron haber sido mejor seleccionados. El título escrito fue oportuno para el tema en cuestión. La fluidez oracional se apreció a través de un buen control de las estructuras oracionales simples y el vocabulario transmitió el sentido previsto de un modo efectivo, al usar una variedad de palabras que fueron funcionales y apropiadas para el objetivo que se perseguía. Se apreció cierta expresividad en la escritura y el texto mostró un control bastante adecuado de las convenciones de la escritura.

C4 expuso bien la idea principal, sin embargo, resultó demasiado escueta. Los detalles adolecieron de la debida relevancia con intentos mínimos o inexistentes de desarrollo, la composición fue demasiado breve para desarrollar una idea y el título se refirió a un simple detalle. La estructura organizativa fue inconsistente o esquelética y el texto escrito tendió a ser mecánico en lugar de fluido. El lenguaje no fue utilizado adecuadamente, aunque se apreciaron avances al compararlo con el examen anterior. Asimismo, se observó una discreta mejoría en cuanto al uso de las reglas básicas de ortografía.

C5 a pesar de que expuso una idea principal excesivamente general para referirse al texto logró que los detalles y el título la apoyaran definitivamente, aspecto que no había sido apreciado con anterioridad. La estructura de las oraciones resultó algo diversa y ayudó a una lectura fácil. Asimismo, empleó una variedad de términos que fueron convenientes para el objetivo de la redacción y mostró cierto compromiso con el tema. Existió el control de las convenciones de la escritura, si bien se pudieron detectar algunos errores de ortografía.

C6 identificó un elemento secundario en lugar de la idea principal general. Sin embargo, los tres detalles explicaron y apoyaron el argumento fundamental de la historia y, a pesar de no haber sido escritas con claridad, se intentó un desarrollo que indicó un avance sustancial en cuanto al uso de la estrategia de comprensión lectora lograda (si comparamos su actuación con la de los exámenes precedentes). Con todo, el título propuesto resultó demasiado impreciso. El vocabulario fue muy limitado y solo se comunicó el mensaje más general con la utilización de un lenguaje vago. Con respecto a las convenciones de la escritura, la puntuación al final de la oración fue normalmente correcta, pese a esto, en la estructura de la oración presentó errores frecuentes y un inadecuado uso de la mayúscula.

El tercer test o post-test: «Rascacielos del reino animal» demostró el progreso obtenido por los/as alumnos/as en la destreza de la identificación de las principales ideas para la mejor comprensión de la lectura. Tales fueron los resultados de C1, C2 y C3 que indicaron un buen entendimiento de las exigencias del texto, de manera que pudieron seleccionar la idea más importante. Igualmente, fueron capaces de identificar aquellos tres detalles más valiosos de la historia de acuerdo con su prioridad y relevancia. C5, aunque no con igual nivel que los tres anteriores, demostró avances. No obstante, detectamos que en el trabajo de C6 persistía cierta confusión al reflejar un detalle como la idea principal de la historia y, del mismo modo, C4 no fue capaz de proponer otro buen título para el pasaje.

A continuación, mostramos el gráfico 10 donde se refleja la evolución del rendimiento académico de los 6 casos de estudio entre el examen diagnóstico y los tres test utilizados. Al observar el gráfico podemos comprobar que en los 6 casos se aprecia el crecimiento individual de cada uno, sin lugar a retrocesos.

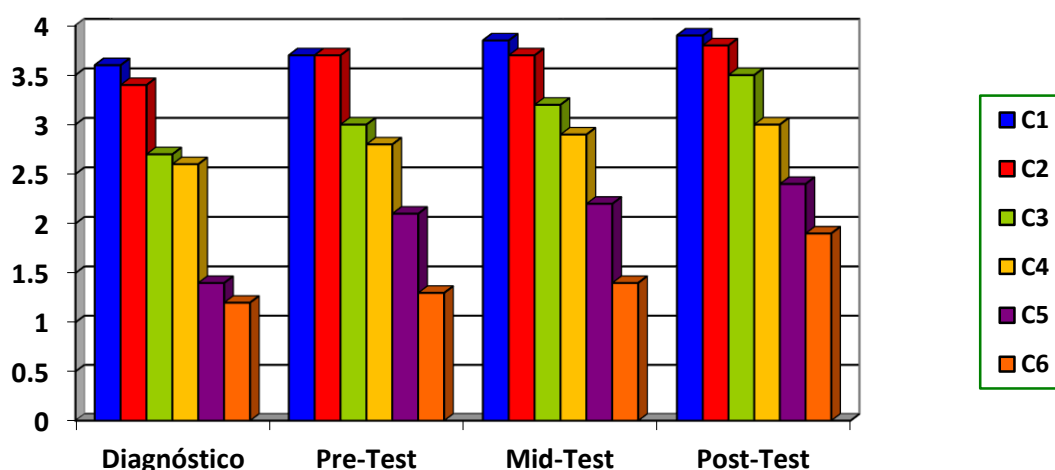


Gráfico 10. Pruebas realizadas por los casos de estudio.

Continuamos con el análisis individual de los 6 casos objeto de estudio que reflejamos en los gráficos del 11 al 16. El gráfico 11 muestra los resultados de C1 donde observamos un avance evidente demostrado por un dominio conceptual y formal de la estrategia de comprensión para identificar la idea principal y los detalles más relevantes. Se distinguió por la mejoría progresiva en los exámenes, por lo que se pudo afirmar que hubo aprendizaje significativo sin mayores dificultades en la aplicación de las estrategias para la comprensión del discurso escrito.

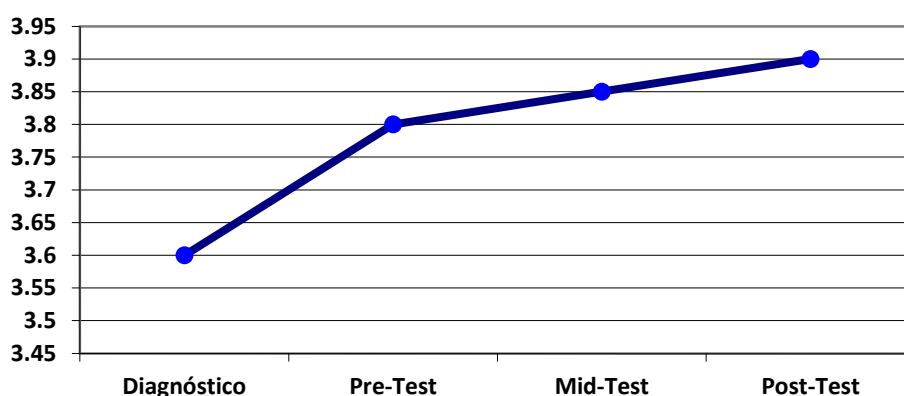


Gráfico 11. Pruebas realizadas por C1. (Fuente: registro de la profesora)

En el gráfico 12 correspondiente a C2, a pesar de considerar cierto estancamiento entre el pre-test y el mid-test, se observó que finalizó la experiencia con un crecimiento esperado por el desarrollo que demostró en las clases. Es de reseñar su disposición para cooperar con sus compañeros/as de estudio y su motivación e interés para aprender. La estrategia de comprensión analizada fue bien asimilada, por lo que se pudo inferir, del mismo modo, que consiguió un aprendizaje significativo de cómo identificar las ideas importantes en un texto dado, lo que se constató en los resultados alcanzados. C2 sostuvo un motivado interés por la lectura tanto en español como en inglés, lo que fue constatado en los resultados del FCAT finales donde logró la puntuación más alta a nivel de escuela.

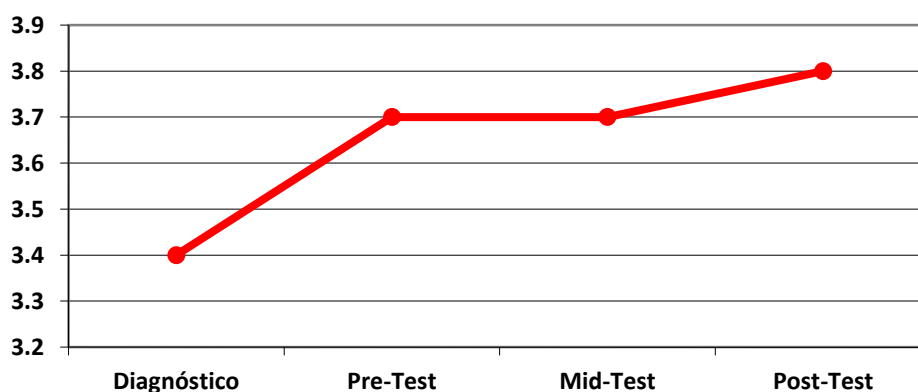


Gráfico 12. Pruebas realizadas por C2. (Fuente: registro de la profesora)

En el gráfico 13 con las valoraciones numéricas de C3 se apreció un incremento lineal y ascendente, lo que evidencia que resolvió las dificultades del proceso hasta obtener un mejor resultado. Es de destacar que C3 mostró un dominio excelente de la tecnología y eso hizo que se hallara entre los/as mejores alumnos/as al diseñar los gráficos organizadores que realizaron los diferentes equipos de trabajo para identificar las ideas más relevantes y sus detalles, con vistas a ser usados en la clase. El aprendizaje significativo se logró puesto que C3 pudo establecer una diferenciación progresiva moderada entre los conceptos de la idea principal y los detalles clave de la historia.

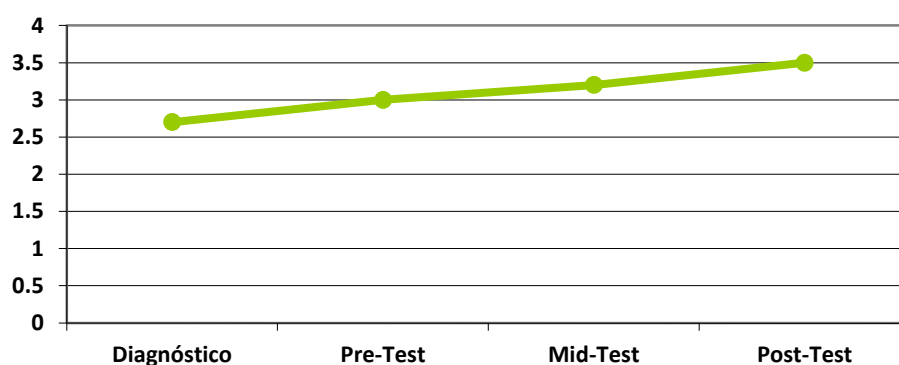


Gráfico 13. Pruebas realizadas por C3. (Fuente: registro de la profesora)

En el gráfico 14 de C4 apreciamos muy buena conceptualización y satisfactorio desarrollo desde el examen diagnóstico hasta el post-test. Es de considerar que C4 manifestó en reiteradas ocasiones la seguridad que sintió al usar esta estrategia de comprensión lectora después de la experiencia y que le sirvió para emplearla en los exámenes del FCAT, por lo que concluimos con claridad que el anclaje de los conocimientos obtenidos fue sólido y que hubo un aprendizaje significativo que permitió realizar la transferencia de la competencia.

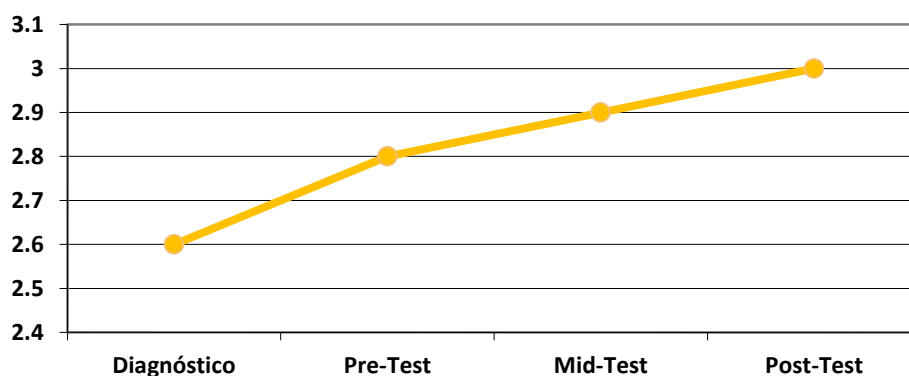


Gráfico 14. Pruebas realizadas por C4. (Fuente: registro de la profesora)

C5 obtuvo un crecimiento discreto reflejado en el eje vertical del gráfico 15, pero si consideramos que obtuvo una de las más bajas calificaciones en el examen diagnóstico podemos juzgar mejor sus resultados. No obstante, las puntuaciones demostraron que pudo diferenciar la relación entre las ideas y los conceptos sobre la destreza de comprensión objeto de análisis, de manera que indicaron un aprendizaje significativo. En las encuestas realizadas C5 manifestó que había aprendido mucho mejor el español en esta clase y que le ayudó considerablemente el hecho de recibir cooperación de los/as demás.

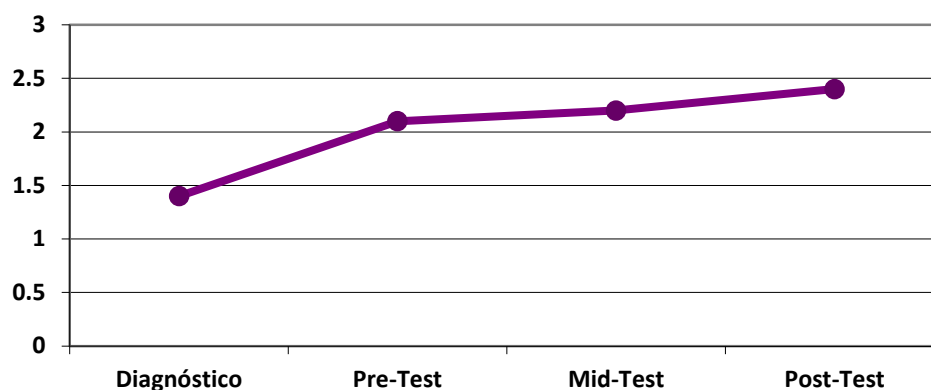


Gráfico 15. Pruebas realizadas por C5. (Fuente: registro de la profesora)

En el gráfico 16 que refleja las calificaciones de C6 pudimos comprobar tras el mid-test un crecimiento bastante sustancial del manejo de la estrategia de comprensión comparado con los exámenes anteriores. Debemos destacar que C6 se integró al grupo y fue capaz de intervenir para probar a su equipo que sí podía aportar sus conocimientos y experiencia. Sin embargo, quedó demostrado que el aprendizaje significativo para el uso de la estrategia que nos ocupa se logró escasamente y que C6 aún debía mejorar la comprensión lectora y escrita.

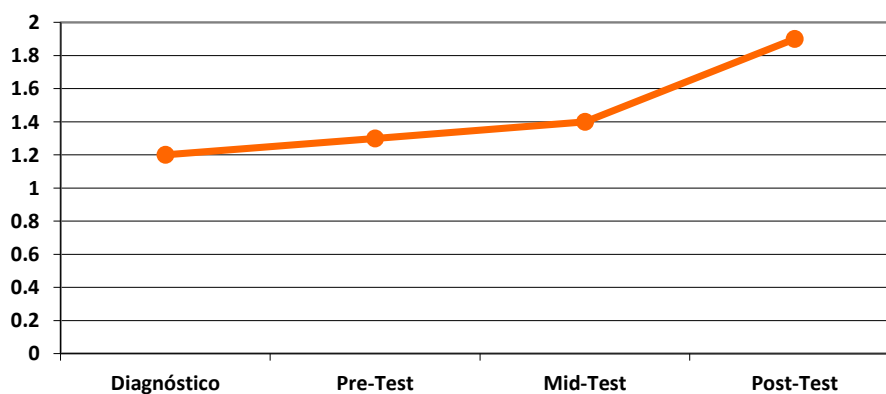


Gráfico 16. Pruebas realizadas por C6. (Fuente: registro de la profesora)

#### 9.4.4. Proyectos

Durante el transcurso de la experimentación, en la clase de español, todos los proyectos fueron entregados en tiempo y forma por los/as estudiantes y, además, con las reglas establecidas en las instrucciones cumplidas. Y si bien ninguno de los trabajos de los 6 casos resultó ser el mejor se pudo apreciar que la calidad de los *collages* de la mayoría fue muy buena. No obstante, se evidenció que tanto la preparación para demostrar los conocimientos apropiados (acerca del país hispano que seleccionaron), como el uso de la estrategia de saber identificar la idea principal y los detalles clave no estuvieron al mismo nivel en todos los casos. Así, C1, C2 y C5 fueron capaces de explicar y responder con claridad a todas las preguntas que les fueron dirigidas con claridad durante la exposición. Sin embargo, C3 demostró que no dominaba el tema y reconoció que su madre era quien había realizado el trabajo, por lo que su calificación se vio afectada. C4 hizo una correcta presentación en cuanto al contenido; con todo, pudo haber defendido mejor su proyecto desde el punto de vista formal pues, debido a la timidez propia de su carácter, mostró inseguridad en la exposición de sus ideas. C6, a pesar de haber presentado un buen proyecto, no supo responder a muchas de las preguntas que le formularon, ya que ofreció explicaciones poco convincentes. Por último, citamos la apreciación que realizó C1 refiriéndose a la exposición que evidenció una demostración de aprendizaje significativo y que fue acogida como las conclusiones del proyecto: «La idea principal fue mostrar la cultura hispana y lo que nos gusta de ella y, los detalles, fueron cada uno de los países con sus particularidades».

La tabla 28 recoge los resultados de los 6 casos de estudio en el primer proyecto llamado: «Disfruta tu identidad», clasificado como pictórico debido a sus características de *collage* artístico según explicamos en el capítulo 8.

RESULTADOS DEL PROYECTO "DISFRUTA TU IDENTIDAD"					
CASO	FORMA	CONTENIDO	DEFENSA	PUNTUACIÓN	NOTA
	10	10	10	30	4,0
C1	10	10	10	30	4,0
C2	10	10	9	29	3,9
C3	0	0	3	3	1,3
C4	10	9	7	26	3,6
C5	10	9	9	28	3,8
C6	9	8	4	21	3,1

Tabla 28. Resultados del proyecto: «Disfruta tu identidad».  
(Fuente: registro de la profesora)

Debemos recordar que en la tabla 28 y en todas las siguientes se expone la máxima calificación en la fila que se encuentra debajo de cada parámetro que fue evaluado.

El proyecto: «Mi poemario» sirvió de colofón a la unidad dedicada a la poesía (con exponentes como José Martí, Rubén Darío y Antonio Machado) y al empleo del lenguaje figurado, en que los/as alumnos/as debían escribir su propio poemario. Al inicio, muchos/as (entre ellos/as, especialmente, C6) no se sintieron cómodos/as con esta evaluación debido a que manifestaron que era muy difícil escribir poesía. Sin embargo, una vez explicadas las instrucciones y practicados en la clase ejercicios análogos como, por ejemplo, el segundo referido a variar un poema original con las mismas palabras usadas por el/la autor/a, se mostraron más confiados/as y llevaron las instrucciones a sus hogares junto con la carta dirigida a sus familiares para solicitar el apoyo necesario.

De los datos reflejados en las fichas de la observación participante interpretamos como un elemento apreciable que los/as alumnos/as hicieron las debidas asociaciones para establecer que la comprensión del lenguaje figurado se comportaba de la misma forma en ambas lenguas (el inglés y el español), es decir, que no solo poseían semejanzas en su grafía que propiciaba la transferencia positiva para la comprensión lectora, sino en su contenido y significado puesto que se usaban para los mismos fines en la escritura poética. Así, compararon desde la expresión de «lenguaje figurado y *figurative language*» hasta las propias herramientas: «símil y *simile*», «hipérbole y *hyperbole*», «metáfora y *metaphor*», «onomatopeya y *onomatopoeia*», «personificación y *personification*», «aliteración y *alliteration*», entre otros. Este fue un punto de apoyo para la posibilidad de transferencia de las competencias entre una y otra lengua, explicadas en el apartado 3.4, de modo tal que se pudo constatar un aprendizaje significativo.

La variante concebida para el proyecto del método: «Instrucción compleja» (expuesta en el subepígrafe 3.6.2.4) demandó la participación de todos/as los/as integrantes del grupo y puso en práctica los diversos tipos de potencialidades intelectuales, puesto que generó y modificó las expectativas de las capacidades y de la especialización de cada una de las tareas. Así, aquellos miembros que tuvieron más facilidades o una elevada competencia para escribir las rimas o hacer los dibujos cooperaron con los/as otro/as motivados/as para obtener y aportar al grupo sus conocimientos y habilidades en la creación e ilustración de los poemas.

En este proyecto, la propuesta de C5 (por unanimidad) resultó el trabajo más destacado de la clase, por lo que pudo contribuir con 5 puntos extras para su equipo. El resto de los poemarios de los casos analizados presentaron un avance singular pues, si bien recibieron el apoyo en sus hogares y en el aula, pudieron exhibir en sus proyectos muestras de destrezas



individuales en el uso de imágenes, metáforas, símiles y en la creación de las rimas para los ejercicios que así lo requirieron. Todos/as los/as estudiantes lograron explicar oralmente la idea principal de cada poema y los detalles más relevantes una vez presentado su poemario. C4 demostró que tenía dotes para la creación poética, como le manifestaron sus compañeros/as, y no solo se preocupó porque su proyecto cumpliera con las instrucciones y requisitos, sino que, del mismo modo, veló para que todo su equipo lo lograra. Otro aspecto que queremos reseñar fue que el hecho de sentirse como los/as autores/as e ilustradores/as de sus propios trabajos les dio cierto nivel de confianza para poder defender sus proyectos. Los demás casos, esto es, C1, C2, C3 y C6 expusieron adecuadamente sus poemarios y representaron a sus respectivos equipos, resultados que refleja la tabla 29.

RESULTADOS DEL PROYECTO "MI POEMARIO"					
CASO	FORMA	CONTENIDO	DEFENSA	PUNTUACIÓN	NOTA
	10	10	10	30	4,0
C1	9	10	10	29	3,9
C2	9	9	9	27	3,7
C3	8	9	10	27	3,7
C4	9	9	9	27	3,7
C5	10	10	10	30	4,0
C6	9	8	7	24	3,4

Tabla 29. Resultados del proyecto: «Mi poemario». (Fuente: registro de la profesora)

#### 9.4.5. Foros de debate

Fueron programados 3 foros de debate con temas relacionados con la cooperación que pueden ser consultados en los formatos creados para tales efectos junto a todos los materiales (ver anexo D.e). El primero contó con la participación de 22 de los/as 24 estudiantes de la clase. No obstante, los 6 casos analizados estuvieron presentes durante la sesión dedicada al foro. Para los otros dos encuentros, asistió el 100% del alumnado. Cada foro constituyó un componente para el anclaje de los conocimientos y de las destrezas con vistas a identificar la idea principal y los detalles más sobresalientes que permitió más tarde la transferencia de la estrategia a la lengua inglesa, según fue probado en los resultados obtenidos en los exámenes estatales FCAT y por declaraciones realizadas por los/as propios/as estudiantes en las entrevistas. De similar modo, el foro se convirtió en el mejor escenario para insistir en la necesidad de crear los requisitos y premisas indispensables para el desarrollo de un efectivo aprendizaje cooperativo, en que la actividad constructiva del alumnado se pudo extender o transferir hacia otras esferas del conocimiento. En ese ámbito se estimó el grado de satisfacción y ayuda entre los miembros.

El primer foro se dedicó a la presentación del libro: «*Cookies*» (Krouse, 2006). La autora, al usar como hilo conductor cómo hacer, compartir y comportarse con las galletas, hizo analogías o comparaciones para transmitir conceptos básicos de la vida que son necesarios para aprender en cooperación. Basándose en un análisis del texto, los/as alumnos/as hicieron inferencias, aprendieron y recordaron el significado de las palabras relacionadas con la cooperación y el concepto de sinónimos y antónimos concretos, practicaron la identificación de la idea principal de la historia, los detalles más relevantes, comentaron sobre sus vivencias y lo que se necesita para aprender de forma cooperativa.

Precisamos realizar un movimiento general de la disposición espacial de los pupitres de los/as alumnos/as con el fin de lograr el «cara a cara» (analizado en el epígrafe 2.4.2) que demanda el aprendizaje cooperativo, de modo inexcusable, para este tipo de debate. Así, el alumnado se situó en un gran óvalo para lograr el contacto visual entre todos/as. Una vez organizada la clase, el análisis del foro resultó revelador, puesto que la mayoría de los/as alumnos/as profundizaron en el tema con madurez, al aportar ejemplos de su vida cotidiana.

Al concluir, el alumnado se mostró satisfecho con la lectura del libro por la capacidad que tuvo su autora para convencer y exponer argumentos de envergadura de una forma muy simple. Sin embargo, a pesar de recordar insistentemente la necesidad de participar para obtener una evaluación, dos de los casos de estudio (C3 y C6) no mostraron interés ni disposición para opinar o intervenir en el debate, por lo que sus calificaciones no fueron las mejores. La mayoría de los/as alumnos/as presentes se involucraron activamente y su nota estuvo avalada por las intervenciones que efectuaron. El estudiantado se expresó de modo desigual a pesar de contar con equivalentes oportunidades de intentarlo. Así, C1 hizo 2 intervenciones y C2, C4 y C5, realizaron 4 cada uno/a, para obtener una evaluación de «A».

La tabla 30 muestra los resultados del foro de debate: «Galletas» y especifica la máxima puntuación que pueden obtener, así como los parámetros a tener en cuenta para la evaluación.

RESULTADOS DEL FORO "GALLETAS"				
CASO	INDIVIDUAL	EQUIPO	PUNTUACIÓN	NOTA
	15	15	30	4,0
C1	13	15	28	3,8
C2	15	15	30	4,0
C3	0	15	15	2,5
C4	15	15	30	4,0
C5	15	15	30	4,0
C6	0	15	15	2,5

Tabla 30. Resultados del foro: «Galletas»

El tema, además de ser muy apropiado para los objetivos propuestos, se convirtió en un detonante facilitador que logró relacionar el conocimiento previo del/de la alumno/a sobre la importancia de la cooperación en el momento de iniciar el proceso de aprendizaje. Para los/as discentes, por tanto, fue todo un éxito hasta el punto que manifestaron en uno de los acuerdos del foro poner en práctica los valores que se reflejaban en el libro para su propio aprendizaje en equipo, y se comprometieron a tener en cuenta estas palabras y sus significados siempre que evaluaran a cada cual tanto en el orden individual como en el grupal.

El segundo foro de debate resultó ser el dedicado a las actitudes asumidas por los miembros del equipo de acuerdo con las personalidades. La técnica utilizada fue un disparador visual consistente en unas caricaturas con posturas diferentes e identificadas con un número (ver anexo D.e). Así, denominamos al foro como: «Caricaturas» porque se explicó que cada figura había sido usada de forma exagerada con el fin de satirizar las actitudes expuestas. El alumnado escribió en la parte izquierda de una hoja la palabra: «positivo» y en la derecha la palabra: «negativo». Posteriormente, los/as estudiantes anotaron los números de las caricaturas que consideraron como positivas o negativas, al indicar las cualidades que explicaban su selección.

El grupo analizó y evaluó las caricaturas al fundamentar sus opiniones y, al final, cada cual vio su comportamiento reflejado en muchas de ellas. Así, pudieron reconocer las cualidades con las que podían trabajar para mejorar tanto individual como colectivamente y con aquellas conductas o modos que debían desarrollar por considerarlos como caracteres positivos. Fue notable que se consiguió contar con la disposición de los/as discentes para asumir esas actitudes, lo cual fue posible gracias al ambiente de naturaleza constructiva que fue alcanzado. Este foro contó con la reflexión del alumnado y el debate ayudó en gran medida a reforzar las conductas efectivas, a eliminar otras que no favorecían el trabajo en equipo y, por consiguiente, el aprendizaje cooperativo, mientras se estrechaba la llamada: «brecha de insatisfacción» nos acercábamos a la ZDP o estado deseado (Vygotsky, 1998).

Durante el debate se logró la intervención de la mayoría de los/as discentes presentes. No obstante, tres de los/as alumnos/as de la clase, entre ellos/as C6, no participaron activamente en el proceso de análisis y obtuvieron una evaluación individual deficiente. Sin embargo, el resto de los casos unidos a la gran mayoría se motivó y todos/as tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones libremente. Se evidenció el deseo de profundizar y reflexionar sobre el tema y finalmente sirvió de base para mejorar las actitudes y las relaciones sociales dentro del

grupo. El foro actuó como el marco más apropiado y natural para evaluar la participación de todos/as, quienes se vieron incentivados/as a intervenir a partir de un disparador visual, en esta ocasión, las caricaturas. Cabe recordar que los 6 casos de estudio fueron situados como sigue: equipo 1: (C2), equipo 2: (C4 y C6), equipo 3: (C1), equipo 4: (C3 y C5) y su evaluación fue medida individual y colectivamente en las fichas creadas. La tabla 31 muestra los resultados.

RESULTADOS DEL FORO "CARICATURAS"				
CASO	INDIVIDUAL	EQUIPO	PUNTUACIÓN	NOTA
	15	15	30	4,0
C1	15	15	30	4,0
C2	15	15	30	4,0
C3	15	15	30	4,0
C4	15	15	30	4,0
C5	15	15	30	4,0
C6	0	15	15	2,5

Tabla 31. Resultados del foro «Caricaturas»

El tercer foro de debate estuvo motivado por el tema del discurso sobre el sueño de Martin Luther King Jr. tratado en la lectura. Por eso, versó sobre algo que los/as discentes hubieran querido lograr entre todos/as, es decir, una aspiración o deseo a nivel de equipo. Así, el foro se tituló: «Sueño» y consistió en enunciar lo que ansiaban conseguir como grupo al partir de los detalles escritos en las estrellas dibujadas en uno de los gráficos organizadores (ver anexo D.e). Como primer paso, fueron constituidos los equipos al mantener la ubicación de los casos objeto de estudio en cada uno de los cuatro grupos. A continuación, crearon un «banco de palabras» que los/as discentes analizaron junto a las opiniones para seleccionar aquellas que fueron escritas por la generalidad y/o las que prefirieron para resumirlas en una sola idea principal concebida como el gran sueño de todos/as.

La profesora supervisó los equipos para cerciorarse de que todos/as aportaron y participaron y, además, animó a alguno/a que no hubiese escrito nada aún a que lo hiciera. Al mismo tiempo, la docente escribió comentarios del comportamiento de cada caso de estudio en su ficha de anotación de emergencia y, transcurrido este lapso de trabajo en equipos, estimuló el debate general. Se apreció que los/as alumnos/as intercambiaron conocimientos y habilidades, usaron las voces del «banco de palabras» de todos/as, confiaron en sus compañeros/as y cumplieron con las instrucciones, con el tiempo y con la tarea encomendada. Asimismo, se observó cómo se integraron en un grupo y que funcionaron como tal. Los equipos designaron un/a representante para que defendiera «su sueño». Se dividió la pizarra en cuatro

partes con el fin de que cada agrupación dispusiera de un espacio donde escribir su idea y, a partir de las propuestas de los equipos, conformaron el sueño de todo el grupo.

El alumnado se condujo de manera participativa y cooperativa, tanto en la labor de equipo, como en el debate grupal. Se evidenció durante la sesión de trabajo la necesidad de analizar y evaluar el comportamiento individual de los/as alumnos/as en los grupos más pequeños y no en forma de óvalo como en los foros anteriores. Para la medición de la participación fue usada la ficha de evaluación individual con la opinión personal del/de la alumno/a evaluado/a. Se valoraron como muy positivos los resultados del foro de debate, puesto que se cumplió el objetivo de usar el significado de la cooperación tratado en la lectura para aplicarlo a la vida real. El tema, igualmente, sirvió como un ejercicio de reflexión para los/as estudiantes en cuanto a su proyección futura en el ámbito personal y en el social.

Los 6 casos estudiados —integrados en los mismos equipos en que participaron en los dos foros precedentes— fueron evaluados tanto individual como colectivamente. Así, todos/as excepto el equipo 2 alcanzaron buenas notas, debido a que C4 y C6 asumieron actitudes que afectaron el trabajo cooperativo y la participación de su grupo. Por tal motivo, esos casos obtuvieron las calificaciones más bajas en la evaluación grupal, aspecto que afectó la nota final del foro de debate.

A continuación, mostramos los resultados del foro: «Sueño» en la tabla 32.

RESULTADOS DEL FORO "SUEÑO"				
CASO	INDIVIDUAL	EQUIPO	PUNTUACIÓN	NOTA
	15	15	30	4,0
C1	15	15	30	4,0
C2	15	10	25	3,5
C3	15	10	25	3,5
C4	8	5	13	2,3
C5	10	10	20	3,0
C6	0	5	5	1,5

Tabla 32. Resultados del foro: «Sueño»

Finalmente, compartieron el sueño del grupo y acordaron colocar el gráfico organizador en un lugar visible con el objetivo de que sirviera como un lema o consigna latente para todos/as. C3 se dispuso para escribirlo en el computador y fue expuesto en el mural de la clase (ver anexo D.e).

#### 9.4.6. Talleres de colaboración

Los talleres de colaboración fueron el escenario para confeccionar los gráficos organizadores como explicamos en el epígrafe 8.4.6. Así, resultaron ser un mecanismo provechoso para el aprendizaje significativo. Unido a ello, el producto final superó las expectativas: los equipos presentaron sus mejores propuestas y diseños para los gráficos, lo que permitió contar para la clase, con un novedoso conjunto de dispositivos visuales diferentes.

La tabla 33 nos muestra las evaluaciones del taller: «Degas y la pequeña bailarina».

RESULTADOS DEL TALLER "DEGAS Y LA PEQUEÑA BAILARINA"				
CASO	INDIVIDUAL	EQUIPO	PUNTUACIÓN	NOTA
	15	15	30	4,0
C1	15	15	30	4,0
C2	15	15	30	4,0
C3	15	15	30	4,0
C4	15	10	25	3,5
C5	15	10	25	3,5
C6	0	10	10	2,0

Tabla 33. Resultados del taller: «Degas y la pequeña bailarina».  
(Fuente: registro de la profesora)

Con el fin de incentivar el interés de los/as alumnos/as y para asegurar el balance de la investigación, algunos casos de estudio fueron convenientemente reubicados, bajo el criterio de garantizar que se mantuvieran representados en todas las agrupaciones sin afectar sus potencialidades y competencias. Por este motivo, para la realización de los talleres de colaboración permanecieron en sus equipos tres de los casos (C1, C3 y C6) y fueron trasladados otros (C2, C4 y C5). Cada equipo debió presentar dos gráficos relacionados con el tema para su evaluación individual y grupal. A continuación, exponemos los resultados de este instrumento de evaluación.

En el equipo 1 se ubicó C4. Este equipo no pudo obtener la mejor calificación puesto que el primer gráfico no lo pudieron completar. C4 se mantuvo al asistir en todo momento a su equipo y fue quien propuso y logró en el computador la disposición formal de los gráficos organizadores, después de pedir cooperación a una alumna del equipo 3 para elaborar el segundo gráfico con sus ideas tras consultarlas con su colectivo. La profesora anotó esta observación como un cambio positivo de C4 que mostró por vez primera una participación activa y motivada en la clase.

En el equipo 2 se integraron C5 y C6. A este equipo, como al anterior, no le alcanzó el tiempo para ultimar uno de los gráficos y reconocieron que se habían concentrado mucho en conseguir una buena estructura formal. De igual manera, uno de sus miembros (que se había destacado en el uso del computador) había cooperado con otros grupos, razón que el equipo 2 expuso para explicar la demora. C5 mostró cooperación y entusiasmo en la elaboración de los trabajos: fue quien encontró la figura de la bailarina y se la propuso a su grupo. Sin embargo, C6 no ayudó a su equipo ni aportó ideas lo que hizo que su evaluación individual resultara deficiente, hecho que además repercutió en la evaluación grupal.

En el equipo 3 participó C1. Este grupo pudo completar en el tiempo establecido con la debida calidad sus dos gráficos organizadores y esto hizo que obtuvieran resultados sobresalientes. El análisis realizado contó con la profundidad requerida: «Hay muchas formas de conseguir lo que uno quiere», con esta idea traída a la vida real, el equipo pudo valorar experiencias personales, lo que demostró que el conocimiento de «anclaje» al que hiciera referencia Ausubel (1968), es decir, que se enfocara la concentración en tareas más interrelacionadas con las propias vivencias y con la previa estructura cognitiva de los/as alumno/as, había funcionado. C1 participó y colaboró con sus compañeros/as de equipo constantemente y trató de solucionar los consabidos conflictos en aras de un acuerdo común. Por ejemplo, los niños encontraron muy femeninas las ilustraciones en el borde superior de los gráficos y, en cambio, las niñas consideraron que se reforzaba el tema tratado por el texto que estudiaron de «la pequeña bailarina» y, además, decoraban los trabajos. C1 sostuvo una actuación mediadora e hizo que la mayoría de los/as integrantes del equipo hicieran un «pacto» (como C1 lo nombró) por el bien del grupo. Finalmente, todos/as convinieron en aprobar la propuesta de las niñas.

En el equipo 4 estuvieron C2 y C3. Estos/as alumnos/as pudieron alcanzar el máximo de la calificación, al igual que el grupo anterior. Aparte de completar los dos gráficos, como una iniciativa propusieron en el primero un dibujo para que una vez que los/as alumnos/as terminaran su labor de escritura pudieran colorearlo. En el segundo gráfico se mostraron capaces de parafrasear, sin apoyo de la profesora, la idea principal y los detalles más importantes que la enriquecieron al partir del tema de la cooperación. C2 se encargó de revisar la redacción de los textos, por lo que se acercó en varias ocasiones a la docente para conocer si lo que planteaba estaba correctamente expresado, al evidenciar con ello su preocupación por mejorar su proceso de aprendizaje. C3 se ocupó de llevar al papel lo que el equipo había pensado. De manera que la actuación de ambos casos coadyuvó para que sus grupos logran una evaluación que resultó ser la más positiva.

En el segundo Taller: «Júzgame por mi carácter» se obtuvieron los siguientes resultados:

RESULTADOS DEL TALLER "JÚZGAME POR MI CARÁCTER"				
CASO	INDIVIDUAL	EQUIPO	PUNTUACIÓN	NOTA
	15	15	30	4,0
C1	15	15	30	4,0
C2	15	15	30	4,0
C3	15	15	30	4,0
C4	15	10	25	3,5
C5	15	10	25	3,5
C6	3	10	13	2,3

Tabla 34. Resultados del taller: «Júzgame por mi carácter».  
(Fuente: registro de la profesora)

En el equipo 1 se ubicó C4. Nuevamente, este grupo presentó una interesante concepción de los gráficos, pero no alcanzó suficientemente el tiempo para poder terminar su trabajo. Sin embargo, en esta ocasión se pudo apreciar el esfuerzo realizado por la mayoría del equipo, pues solo faltó escribir los textos en el computador, mostrándolos manuscritos. Fue destacado, igualmente, el hecho de que reflejaran el tema de la historia de Martin L. King Jr. y, además, el de la discriminación racial; por esta razón, no se afectaron tanto sus evaluaciones grupales. C4 colaboró y propuso ideas que fueron aceptadas por todos/as y, asimismo, se destacó en las tareas del taller colaborativo, aspecto que se manifestó en una participación más desenvuelta que le permitió cooperar con el resto de los/as alumnos/as.

En el equipo 2 se hallaron C5 y C6. El primer gráfico no pudieron completarlo, aunque ya tenían preparado un «banco de palabras». Vale apuntar que la idea de este gráfico fue considerada para el tercer foro de debate (explicado en el epígrafe 8.4.5) sobre el tema de forjar un sueño entre todos/as; esto es, primero se propusieron lo que esperaban los/as estudiantes como equipo y más tarde, en el gráfico, definieron lo que deseaban como «el sueño» del grupo completo. El segundo gráfico organizador resultó muy especial, pues recreó una de las destrezas trabajadas en la clase: partir de los detalles (lo particular) para llegar a crear una idea principal (lo general) que abarcara los pormenores anotados en los círculos. Esta propuesta evidenció una muestra del aprendizaje significativo, ya que los/as alumnos/as fueron capaces de usar sus conocimientos previos para llegar a esbozar y aplicar un juicio más enriquecido. C5 (quien planteó la noción para el segundo gráfico) trabajó todo el tiempo en cooperación, mientras que C6 necesitó del continuo requerimiento de los miembros de su equipo para que se incorporara y apoyara la labor de todos/as, proceder que afectó su evaluación.



En el equipo 3 participó C1. Este grupo alcanzó una puntuación sobresaliente pues concibió correctamente los gráficos, así como las ideas expuestas contaron con la debida calidad que se esperaba. Es de destacar que C1 tuvo la función de coordinar y, por ello, cooperó sistemáticamente con cada miembro de su equipo, al facilitar que las tareas fueran cumplidas por cada cual, según el plan que habían acordado entre todos/as. Fue precisamente C1 quien propuso el tema para ambos gráficos, es decir, la discriminación y el de la cooperación para hacer realidad un sueño. Una de las alumnas de este equipo (que conocía a C6 desde el curso anterior) solicitó que C6 participara con ellos/as en su equipo y se brindó para ayudar en este sentido. La profesora le comunicó que consideraría esta proposición para el próximo taller.

En el equipo 4 estuvieron los casos C2 y C3. Se apreció un sostenido avance en el concepto de los gráficos presentados por este grupo. Para ello, requirieron de la cooperación de un alumno integrante del equipo 2 (que se había destacado en esa tarea), el cual se ofreció para apoyarlos. Por su parte, C3 estuvo al tanto de cada propuesta de los gráficos para ejecutarla en el computador y de consultar continuamente a la profesora y al equipo para escribir los textos de forma adecuada. Trataron muy bien los temas de la discriminación y las ideas que, además de concisas, recogieron lo principal de cada ilustración. Otro miembro del equipo fue el que propuso que se relacionara el asunto de la lectura estudiada con los símbolos gráficos representativos que encontró en internet, al mostrar un buen dominio de análisis y de síntesis. C2 tuvo a su cargo la elaboración de algunas ideas preliminares tras someterlas al consenso de sus compañeros/as de equipo para el primer gráfico, debido a que conocía a una niña que en otra escuela había sufrido *bullying*. Esa observación hizo que el equipo opinara sobre este problema y se pronunciaran a favor de la cooperación como una forma de combatirlo.

C3 y un alumno del equipo 2 constituyeron «un movimiento» de motivación para diseñar los gráficos, es decir, estimularon a los/as aprendices a crear los bocetos y sus textos en el computador, lo que impulsó los deseos de aprender. Los demás casos de estudio participaron en los grupos que fueron organizados y se mantuvieron en los equipos durante los dos primeros talleres. Sin embargo, en vísperas del tercer encuentro dedicado al tema de las jirafas, se analizó la conducta de C6 en la clase. Se aprovechó que una estudiante se había ofrecido y comprometido para cooperar, se decidió hacer un cambio estratégico de C6 (para el equipo 3) de forma que se le diera una nueva oportunidad para mejorar su actitud y, a la par, se pudiera demostrar una «negociación» docente/discente ante un conflicto que podía ser solucionado mediante la práctica de los principios de la cooperación. C6, se animó con la idea y manifestó su disposición de mejorar su actitud y la docente utilizó la circunstancia para que hiciera un compromiso formal y así lo hizo. No obstante, la profesora escribió una observación en su ficha

para conversar con la madre de C6, convencida de la necesidad y la efectividad de la cooperación (por esta vez, entre la familia y la escuela) para conseguir un cambio favorable.

En la tabla 35 se muestran los resultados del Taller: «Rascacielos del reino animal».

RESULTADOS DEL TALLER "RASCACIELOS DEL REINO ANIMAL"				
CASO	INDIVIDUAL	EQUIPO	PUNTUACIÓN	NOTA
	15	15	30	4,0
C1	15	15	30	4,0
C2	15	10	25	3,5
C3	15	10	25	3,5
C4	15	15	30	4,0
C5	15	15	30	4,0
C6	10	15	25	3,5

Tabla 35. Resultados del taller: «Rascacielos del reino animal».  
(Fuente: registro de la profesora)

En el equipo 1 estuvo C4. Los gráficos propuestos por este grupo cumplieron los requerimientos establecidos. El primer gráfico estuvo diseñado y organizado casi en su totalidad por C4, quien se destacó en la tarea de concebir tanto el contenido relacionado con las características que hacen de la jirafa un animal rumiante como la parte formal en internet, por lo que su actuación conllevó a que su evaluación resultara satisfactoria. Se pudo constatar que el equipo hizo un meritorio trabajo para seleccionar las ideas más importantes del texto sobre los factores que favorecen el futuro de las jirafas, aspecto que se midió en la evaluación. Fue interesante comprobar cómo la labor cooperativa hizo que el aprendizaje de los/as menos aventajados/as se desarrollara y cómo el alumnado logró que la crítica fuera expuesta y aceptada con el sentido constructivista necesario, situación que demostró la madurez alcanzada por los/as estudiantes sopesada en las evaluaciones obtenidas en los foros de debate y en los resultados de las calificaciones.

En el equipo 2 participó C5. Este grupo obtuvo una calificación de sobresaliente puesto que se benefició del aporte de C5, quien se afanó por lograr un trabajo bien acabado, al estar pendiente de cada detalle referido al contenido y a la forma del gráfico organizador. Así, C5 usó el diseño con el patrón de las jirafas para seleccionar aquellas ideas más destacadas acerca de este aspecto de la piel de esos animales. Para el segundo gráfico contaron con la cooperación de C3. Este grupo logró una buena puntuación por su propuesta debido a que desarrolló dos nociones importantes del texto estudiado: las características externas de las jirafas (donde señalaron literalmente las ideas) y el peligro de extinción al que se encuentran estos animales

(aquí la idea literal fue la principal, sin embargo, los detalles fueron muy bien parafraseados por los/as discentes).

En el equipo 3 se ubicaron C1 y C6. El grupo presentó dos gráficos con la calidad requerida tanto en cuanto al mensaje que pudieron transmitir, como a la forma prevista. Ellos/as, al seguir la orientación de la profesora, trabajaron el tema de la altura de las jirafas en sus dos gráficos. Para eso, se concentraron en ejemplificar con detalles por qué las jirafas son los animales terrestres más altos del mundo y en la extensión de su cuello que, por demás, es por lo que reciben esta distinción. C1 trabajó en la selección de las ideas, ya que optaron por escribir literalmente del texto y, por tal motivo, debieron usar las comillas. C6, como lo había prometido, mejoró su participación al cooperar con los miembros del equipo y mostró más motivación con su aprendizaje. Esto hizo que su evaluación, cotejada con la del equipo, fuera notable. Creemos que en este cambio de la conducta influyeron diferentes factores: C6 se sintió más comprendido como parte del equipo actual que no escatimó en ofrecerle su ayuda, la estrategia de compromiso utilizada por la docente; y, en el hogar, la cooperación de la madre al apoyar cada propuesta de la escuela.

En el equipo 4 se ubicaron los casos C2 y C3. Este grupo no terminó su trabajo pues a pesar de haber concebido unos buenos gráficos (tres en total), solo pudieron completar uno de ellos. Esta situación provocó desavenencias entre los miembros porque no todos/as habían cumplido la tarea encomendada. Sin embargo, el conflicto fue solucionado por la intervención conciliadora de C3 quien opinó que lo importante era el trabajo del grupo y no el de alguien en particular, manifestación que demostró que ya los/as alumnos/as habían asimilado el concepto de aprender en colaboración. El primer gráfico presentado estuvo muy bien fundamentado, puesto que trató el tema de la cooperación entre las jirafas y se debe destacar que, si bien el concepto no aparecía explícitamente en la lectura fue convenientemente inferido por los/as alumnos/as, ayudados/as por la profesora. C2 cooperó con su equipo en la identificación y en la redacción de la idea principal, así como en la búsqueda de los detalles más relevantes del texto. C3 mostró su afán cooperativo con los/as demás y aportó, de la misma manera, sugerencias para la selección de las ideas más importantes. Con los dos gráficos restantes el equipo se limitó a diseñar los dibujos, sin rellenar los espacios con la elaboración de los textos (objetivo que se pretendía igualmente), por lo que esa circunstancia afectó la calificación de este grupo.

Los talleres dedicados al Dr. Ayuda I y II fueron presididos por este personaje «con su botiquín» que contenía los «medicamentos» (tarjetas ilustradas con frascos de medicinas), los

cuales permanecieron dentro de un botiquín (ver anexo D.f), al detallar las «prescripciones» y los posibles «efectos» después del uso de dichas «medicinas». Una vez explicada la propuesta del funcionamiento del taller, se les ofreció la confianza suficiente a los/as alumnos/as para si alguien necesitaba los servicios médicos del Dr. Ayuda podía solicitarlos dirigiéndose a su consultorio en cualquier momento. Ellos/as manifestaron su interés al preguntar cómo harían «el juego», qué pasaría si más de un miembro del equipo requería el mismo medicamento, etc.

A partir de entonces, los equipos se reunieron y comenzaron el análisis individual y grupal con las fichas de evaluación. La mayoría de los/as alumnos/as reconocieron de forma autocrítica sus debilidades y fortalezas y demostraron ser capaces de sugerir a los/as otros/as integrantes del equipo si requerían igualmente «medicinas» del botiquín. Así, los talleres dedicados al Dr. Ayuda se convirtieron en un mecanismo de formación integral del alumnado, pues con el uso de la crítica constructiva, a nombre del personaje creado se «recetaron medicinas» para la cooperación de acuerdo con las necesidades y se recomendaron «dosis» de, por ejemplo: tolerancia, motivación, paciencia, responsabilidad y voluntad, entre otras. Si un/a alumno/a presentaba una «dolencia» o «enfermedad», tanto la profesora como cualquier alumno/a le aconsejaba que debía consultar al «Dr. Ayuda». Sin haberlo planificado, la maestra de Artes del Lenguaje de inglés, solicitó en ocasiones «medicinas» para ella de «paciencia». El comprobar que su profesora era parte de la dinámica del «juego» resultó estimulante para los/as alumnos/as. De este modo, nuevamente el factor lúdico (analizado en el apartado 4.4) cumplió su rol predominante en el aprendizaje del alumnado.

La profesora/investigadora supervisó el trabajo de cada equipo y les orientó a sus alumnos/as que consultaran las notas tomadas en las sesiones de los foros de debate que precedieron este taller (explicados en el epígrafe 8.4.5), las cuales versaron sobre el tema de la conducta y la forma de aprender en cooperación. De esta manera, los/as estudiantes revisaron sus cuadernos y recordaron los conceptos teóricos considerados en las clases, para fijar así los conocimientos obtenidos y obtener un aprendizaje significativo, aspecto que se logró constatar en los análisis realizados posteriormente.

El principal aporte fue lograr la motivación general del alumnado con la idea del Dr. Ayuda y sus «medicamentos» para la cooperación. Los/as alumnos/as plantearon hacer unas copias de los medicamentos (reproducciones de las tarjetas) para: «cuando hiciera falta más de una medicina». De esta manera, se propusieron los llamados medicamentos «genéricos» (porque así se les denomina a los que no son representados por las marcas registradas). Por eso, los originales de colores se fueron los «de marca» y los otros los «genéricos», que tuvieron

iguales propiedades, aunque fuesen en blanco y negro. Esa disposición fue otra prueba de cómo aplicar un conocimiento aprendido a la vida real: objetivo trazado por el MDCPS. Asimismo, fueron efectuadas las evaluaciones individuales y grupales con espíritu crítico y autocrítico. El transcurso del taller, de principio a fin, contó con la acogida general del estudiantado quien se incorporó de forma entusiasta a la idea poniéndola en práctica de inmediato.

Los/as alumnos/as fueron evaluados/as por ellos/as mismos/as y por sus equipos, al sumar este análisis además del grupo completo, es decir, la evaluación a nivel de grupo que según ellos/as caracterizaba las cualidades o virtudes que debían afianzar o fortalecer, así como, igualmente, los defectos o actitudes negativas que podían proponerse disminuir o erradicar. Para dicha evaluación grupal se usó la ficha confeccionada para tales efectos en los dos talleres para garantizar la reflexión sobre el progreso del grupo (ver anexo D.e). La primera ficha fue comparada con la del segundo taller. En el primer taller hubo dos estudiantes evaluados/as con severas críticas, (de ellos/as, uno era C6) y seis necesitaron mejorar (entre esos/as, el C4). El resto del alumnado obtuvo la calificación de sobresaliente. Ya para el segundo taller, todos los casos obtuvieron la más alta calificación en su equipo, excepto C6 a quien (tras la valoración del grupo) le fue señalado, junto a otros/as discentes que no son objeto de estudio, que necesitaban mejorar su aprendizaje cooperativo. El sistema de recompensas o reconocimiento será explicado en el próximo epígrafe.

La tabla 36 recoge la información de ambos talleres de colaboración del Dr. Ayuda. Si comparamos el taller I con el II podemos apreciar la mejoría en las puntuaciones individuales y de equipo, así como en la nota final obtenida por cada caso,

RESULTADOS DEL TALLER								
CASO	"DR. AYUDA I"				"DR. AYUDA II"			
	INDIVIDUAL	EQUIPO	PUNTUACIÓN	NOTA	INDIVIDUAL	EQUIPO	PUNTUACIÓN	NOTA
	15	15	30	4,0	15	15	30	4,0
C1	15	15	30	4,0	15	15	30	4,0
C2	15	15	30	4,0	15	15	30	4,0
C3	15	15	30	4,0	15	15	30	4,0
C4	8	15	23	3,3	15	15	30	4,0
C5	15	15	30	4,0	15	15	30	4,0
C6	5	15	20	3,0	8	15	23	3,3

Tabla 36. Resultados del taller «Doctor Ayuda I y II». (Fuente: registro de la profesora)

En sentido general, los talleres de colaboración constituyeron importantes instrumentos de evaluación donde se propusieron y valoraron los aportes creativos realizados tanto en el orden del aprendizaje como en el de la cooperación. Así, debemos resaltar los talleres dedicados a la creación de los gráficos organizadores sobre las lecturas seleccionadas para el estudio. En ellos los/as alumnos/as demostraron no solo las habilidades en la identificación de la idea principal y los detalles relevantes de las historias, sino que fueron capaces de diseñar los propios gráficos organizadores y entre todos/as apoyarse con el uso de la tecnología. Una singular muestra de la utilidad de este recurso lo constituyó el estudio de la selección referida a Martin Luther King Jr., que sirvió de guía para la identificación de las principales ideas y detalles y, asimismo, propició el análisis de los valores y las características del trabajo en equipo que persigue el aprendizaje cooperativo, donde el respeto a los/as demás, la ayuda y la igualdad son baluartes y condicionantes necesarias para que se cumplan los objetivos previstos.

Igualmente sucedió con el taller dedicado a las jirafas, ya que los/as alumnos/as conocieron cómo se practica la cooperación en el mundo animal y de qué manera esta especie hace que sus crías instintivamente aprendan en cooperación. Esto hizo reflexionar y visualizar una vez más los conceptos que necesitábamos que fueran aprendidos e incorporados a las nuevas situaciones de aprendizaje. Así, esos modelos cotidianos y cercanos a la vida real, despertaron el interés y constituyeron el marco más adecuado para que el alumnado fuera capaz de asimilar y construir el conocimiento de manera significativa, al reconocer y aprender de sus propios errores y, a la par, se motivara para poder superar y enfrentar los nuevos retos entre todos/as de manera cooperativa.

#### *9.4.7. Competencia cooperativa*

Para valorar los resultados cuantitativos de la competencia cooperativa como un instrumento de evaluación, citaremos dos ejemplos que, por su relevancia, así lo evidencian. El primero, se relacionó con la motivación para alcanzar altos índices en la promoción de la lectura en la lengua española: con regularidad, el alumnado había participado mucho más a menudo en los *Star Test* al leer textos de la lengua oficial (el inglés); no obstante, desde que este fue un índice a valorar en la competencia cooperativa, el número de los libros leídos en español para presentarse a los exámenes de este idioma se incrementó considerablemente, ya que el/la alumno/a que realizó y aprobó la prueba en ambas lenguas, ganó el derecho a 10 puntos extras para su equipo en la clase de español. Así, de los casos estudiados: C1, a pesar de comenzar el estudio del inglés en el curso escolar que analizamos (obtuvo el nivel PP, que significa *pre-primer*), pudo aportar 10 puntos para su grupo. C2 alcanzó 70 puntos que sumó a su equipo por

haber aprobado siete exámenes de lectura. C3 fue capaz de pasar cuatro exámenes y contribuyó con 40 puntos para su colectivo. C4, por su parte, no se sintió «competente» (según su opinión personal) para someterse a las pruebas. C5 no pasó el *Star Test*. Sin embargo, se presentó posteriormente a una segunda prueba computarizada y pudo apoyar con 20 puntos a su equipo para la competencia cooperativa y C6, aunque realizó el *Star Test*, aprobó exclusivamente los exámenes de inglés, no así los de español, por lo que no pudo colaborar con puntos adicionales para su equipo.

El segundo ejemplo que obtuvo resultados en la medición de la competencia cooperativa fue el incremento de los fondos bibliográficos del alumnado, debido a que se les animó a fomentar su mini-biblioteca en español en el hogar (pues muchos/as de los/as alumno/as manifestaron que no tenían libros ni otros textos de la lengua española fuera del recinto escolar). A partir de esta necesidad, incluso hasta para hacer las propias tareas encomendadas a ellos/as, se les pidió que enriquecieran su biblioteca personal en sus casas. Como una forma de chequear el cumplimiento de esta meta, se les explicó que quien trajera los libros a la clase como constancia de haber adquirido un nuevo ejemplar de lectura, siempre recibiría un total de 5 puntos para su equipo en la competencia cooperativa. Ello creó una gran motivación alrededor de esta tarea y hasta la fecha de este informe se había constatado un total de 144 libros traídos por los/as estudiantes de la clase y, de esos, 39 libros pertenecieron a los 6 casos de estudio.

Todas estas estrategias basadas en trabajar por mejorar la competencia para la cooperación y creadas en función de ir solucionando cada problema o escollo presentado aportaron considerables frutos y, asimismo, conllevaron a que el alumnado se esforzara por obtener cada vez mejores resultados para declararse «competentes» en el índice del que se tratase. La tabla 37 muestra los resultados en la aplicación de este instrumento de evaluación.

RESULTADOS DE LA COMPETENCIA COOPERATIVA								
CASO	APRENDIZAJE COOPERATIVO MEDIDO EN CADA SESIÓN DE REFUERZO POSITIVO						PUNTUACIÓN	NOTA
	5	5	5	5	5	5	30	4,0
C1	3	4	5	4	5	5	26	3,6
C2	4	4	3	4	5	5	25	3,5
C3	3	4	3	3	4	5	22	3,2
C4	4	3	5	3	4	4	23	3,3
C5	3	4	4	2	3	4	20	3,0
C6	3	2	3	4	3	4	19	2,9

Tabla 37. Resultados de la competencia cooperativa. (Fuente: registro de la profesora)

## 9.5. Documentación

Los documentos analizados, tanto los que establecen las normativas que dictamina la dirección de MDCPS —los CCSS, la Guía por pasos, el Plan de mejoramiento escolar 2012-13, el Plan para el progreso del/de la estudiante y las Tarjetas de tarea— como los creados a partir de la información documental que ofrecen —la Tabla comparativa con los resultados del FCAT de inglés, el Informe evaluativo (inicial, parcial y final) de español y el perfil sociodemográfico y educativo de los casos— proporcionaron las evidencias suficientes para respaldar el estudio [ver anexo E (a-g)]. Por tal motivo, solo haremos referencia en este apartado a los documentos de los epígrafes 9.5.4, 9.5.6 y 9.5.7, que por sus características aportaron resultados contables y calificativos. Así, excluimos los epígrafes 9.5.1, 9.5.2, 9.5.3 y el 9.5.5 que corresponden a las fuentes documentales referidas.

### 9.5.4. Plan para el progreso del/de la estudiante (*Student Progression Plan o SPP*)

Como aclaramos en el capítulo 8, el Plan para el progreso del/de la estudiante o SPP es el documento que regula la necesidad de auxiliarse de otra lengua que domine el/la discente antes de alcanzar los niveles deseados en el dominio del inglés. En la escuela HMF (donde se llevó a cabo el estudio) 418 alumnos/as, es decir, el 51% del total fue considerado en la categoría de ELLs que, según expusimos, son los/as limitados/as o principiantes en el estudio de la lengua inglesa. A continuación, mostramos en la tabla 38 los niveles alcanzados por el número de alumnos/as del curso 2012-2013, según los informes ofrecidos por la dirección del centro.

NÚMERO DE ALUMNOS/AS ELLS	NIVEL ALCANZADO
86	1
60	2
143	3
129	4

Tabla 38. Situación docente del alumnado ELLs. (Fuente: SPP de HMF)

Los datos de la tabla anterior demuestran cómo un elevado porcentaje del alumnado de esta institución escolar requirió de otra lengua para recibir las clases del programa ESOL. A ello sumamos que el 97,2% de esos 418 alumnos/as eran de procedencia hispana. A pesar de que el mayor número de alumnos/as hablantes de otras lenguas (entre ellas el español) alcanzaron los niveles más altos (3 y 4) en el aprendizaje de inglés, 146 de esos/as discentes apenas pudieron vencer los niveles más bajos (1 y 2). Estas cifras corroboraron la necesidad de continuar con la enseñanza sistemática del español en la escuela al tener en cuenta, como hemos



apuntado, la posibilidad de transferencia positiva entre las lenguas y el apoyo que, en este caso, el español puede ofrecer para apoyar los exámenes FCAT de inglés.

#### 9.5.6. Tabla comparativa de los exámenes estatales FCAT

La tabla comparativa de los exámenes estatales FCAT es confeccionada anualmente por MDCPS para analizar el rendimiento académico individual del alumnado, para comparar los resultados en el aprendizaje y evaluar los cambios en la escala del desarrollo. A partir de esta fuente de información creamos la tabla 39 sobre la evolución de los 6 casos objeto de estudio.

Si analizamos los datos de los casos objeto de estudio aportados por la tabla 39 podemos constatar que los resultados finales de los exámenes estatales de inglés demostraron que los/as alumnos/as progresaron satisfactoriamente, en sentido general. Entre examen y examen, los/as aprendices seguían con el estudio del español y usaban el aprendizaje cooperativo apoyado en la posibilidad de la transferencia de competencias y estrategias entre lenguas, para la comprensión lectora, como señalamos en el presente capítulo.

Obsérvese que nos apoyamos en los números volados señalados en la tabla para hacer referencia a cada uno de los parámetros medidos. A continuación, mostramos los resultados de las pruebas de lectura en la clase de inglés referentes a los exámenes estatales FCAT.

#### RESULTADOS EN ARTES DEL LENGUAJE (LECTURA) EN LOS EXÁMENES ESTATALES DE INGLÉS

Fuente: FCAT 2.0 Florida Comprehensive Assessment Test. Reading School Report of Students. Spring 2013. Grade 5

Casos	Curso escolar 2012-2013								
	Nivel de lectura <sup>1</sup> FCAT Abril, 12	Prueba inicial <sup>2</sup> o 'Baseline' Agosto, 12	Examen <sup>3</sup> Intermedio Enero, 13	Avance <sup>4</sup>	Star Test <sup>5</sup> Prueba computarizada	Nivel de lectura <sup>6</sup> FCAT Abril, 13	Resultado de la escala del desarrollo <sup>7</sup>		Cambios en la escala del desarrollo <sup>8</sup> 2012/13
							2012	2013	
C1	NA	30,23	40,68	10,45	PP	1	NA	182	NA
C2	1	34,88	71,19	36,31	3,4	3	164	225	61
C3	1	30,23	66,10	35,87	3,2	2	180	215	35
C4	1	20,93	45,76	24,83	2,4	1	173	195	22
C5	1	27,91	52,54	24,63	2,0	2	166	202	36
C6	1	41,86	35,59	-6,27	3,1	2	186	202	16

<sup>1</sup> Escala: De 1 a 5, donde 3 es el aprobado y el 1 es el más bajo (nivel obtenido por los casos de estudio)

<sup>2</sup> Escala: De 0 a 35... Deficiente (0-59%). De 36 a 38... Limitado (61-64%). De 39 a 59... Satisfactorio (66% o más)

<sup>3</sup> Escala: De 0 a 35... Deficiente (0-59%). De 36 a 38... Limitado (61-64%). De 39 a 59... Satisfactorio (66% o más)

<sup>4</sup> Escala: Crecimiento individual demostrado entre la prueba inicial y el examen intermedio

<sup>5</sup> Escala: PP 'pre-primer', P 'primer' y continúa del 1 hasta el 5. Asimismo, el 3 es aprobado

<sup>6</sup> Escala: De 1 a 5, donde el 3 es el aprobado y el 1 es el más bajo (los casos de estudio mejoraron sus resultados)

<sup>7</sup> Escala: Resultado comparativo de la escala del desarrollo entre los dos exámenes (161-277)

<sup>8</sup> Escala: Cambios en el Resultado de la escala del desarrollo (161-277)

Tabla 39. Resultados de las pruebas de lectura de inglés del curso 2012-13. (Fuente: informes del FCAT)

Al comparar el nivel de lectura alcanzado en el FCAT de 2012<sup>1</sup> donde todos/as obtuvieron el nivel 1 (que es el más bajo) con el obtenido en el FCAT de 2013<sup>6</sup>, el 100% de los casos evidenció un avance sustancial, excepto C4 que se mantuvo en el nivel 1. Así, C1 (que no se presentó al primer examen por no encontrarse aún en el país para esa fecha) obtuvo el nivel 1 en el segundo examen. C2 subió del nivel 1 al 3, resultado muy significativo. C4, a pesar de mantenerse en el nivel 1, mostró un cambio creciente en la escala del desarrollo<sup>8</sup> al conseguir una diferencia de 22 puntos con relación a 2012. Los demás casos, es decir, C3, C5 y C6 del nivel 1 ascendieron al 2, al demostrar un progreso efectivo.

La prueba inicial<sup>2</sup> o *Baseline* de agosto de 2012 confirmó que existían serias dificultades en la comprensión de la lectura en inglés. Todos los casos estudiados, excepto C6 (que además de superar el valor de «limitado» obtuvo una calificación satisfactoria con una puntuación de 41,86), mostraron un resultado deficiente, puesto que no pudieron alcanzar el porcentaje mínimo de 61, de acuerdo con la escala que aparece en la leyenda de la tabla. Sin embargo, ya para el examen intermedio<sup>3</sup> de enero de 2013, a solo cinco meses de iniciar nuestro estudio, la totalidad de los casos lograron un progreso visible, mientras que C6 reveló un decrecimiento que, sin llegar a ser insuficiente, indicó un retroceso en la curva del desarrollo. Este índice nos permitió advertir lo atípico de este caso y nos incentivó aún más la posibilidad de estudiarlo en profundidad. Esa circunstancia, asimismo, nos resultó interesante debido a que C6 fue el de más bajos resultados en el examen diagnóstico de español y, de acuerdo con Sabino (en Castillo, 2005), este caso nos aportó un elemento especial para el criterio de selección, que propició que la información resultara más valiosa y confiable al contar entre los casos de estudio con cierta variedad o contraste.

El resultado obtenido en la prueba computarizada *Star Test*<sup>5</sup> arrojó que todos los casos salvo C4 y C5 superaron la prueba. Esta exploración fue utilizada para analizar la situación de los/as discentes en aras de conocer cómo se preparaban para los exámenes estatales; no obstante, su puntuación total no se consideró para los efectos del FCAT, aunque la calificación correspondiente sí se tuvo en cuenta en la competencia cooperativa de la clase de español, como analizamos en el epígrafe 9.4.7. Asimismo, la columna referida a la escala del desarrollo<sup>7</sup> comparó los resultados obtenidos en los exámenes FCAT de 2012 y de 2013, la que indicó un progreso definitivo de los 6 casos de estudio evidenciado, precisamente, por los cambios en dicha escala del desarrollo<sup>8</sup> en que, por ejemplo, C2 demostró un adelanto notorio, como expresamos al inicio del análisis, ya que obtuvo la más alta puntuación de todo el alumnado de 5.º grado de la escuela (ver anexo E.a.).

### 9.5.7. Informe evaluativo de español por períodos

Como explicamos en el capítulo 8, el informe evaluativo de la asignatura de Artes del Lenguaje de español se utilizó para notificar los resultados académicos, de esfuerzo y conducta en esta clase en cada uno de los cuatro períodos de 10 semanas que conformaron el curso escolar. Estos informes, orientados por el MDCPS, se acompañaron por códigos que comentaron el desempeño y evaluaron a los/as alumnos/as para mantener enterados/as a los padres, las madres y los/as tutores/as acerca del desarrollo escolar de sus hijos/as. Así, de acuerdo con los datos reflejados en el registro de notas de la profesora, fue confeccionada la tabla 40 que mostró los resultados obtenidos por los 6 casos de estudio en la asignatura de español durante los cuatro períodos de clases en los que se dividió el curso escolar.

**RESULTADOS EN ARTES DEL LENGUAJE EN LA CLASE DE ESPAÑOL**  
Fuente: Registro de notas de la profesora

Casos	Curso escolar 2012-2013											
	Período I			Período II			Período III			Período IV		
	Nota	Esfuerzo	Conducta	Nota	Esfuerzo	Conducta	Nota	Esfuerzo	Conducta	Nota	Esfuerzo	Conducta
C1	A	1	A	A	1	A	A	1	A	A	1	A
C2	B	2	C	A	1	B	A	1	B	A	1	A
C3	B	2	A	B	1	A	B	1	A	B	1	A
C4	C	2	B	B	1	A	B	1	A	B	1	A
C5	D	1	A	C	1	B	B	1	A	B	1	A
C6	F	2	C	F	2	C	D	1	B	C	1	B

Tabla 40. Resultados de las pruebas de español. (Fuente: registro de la profesora)

Seguidamente exponemos en el gráfico 17, los resultados con las calificaciones finales obtenidas por cada uno de los casos de estudio.

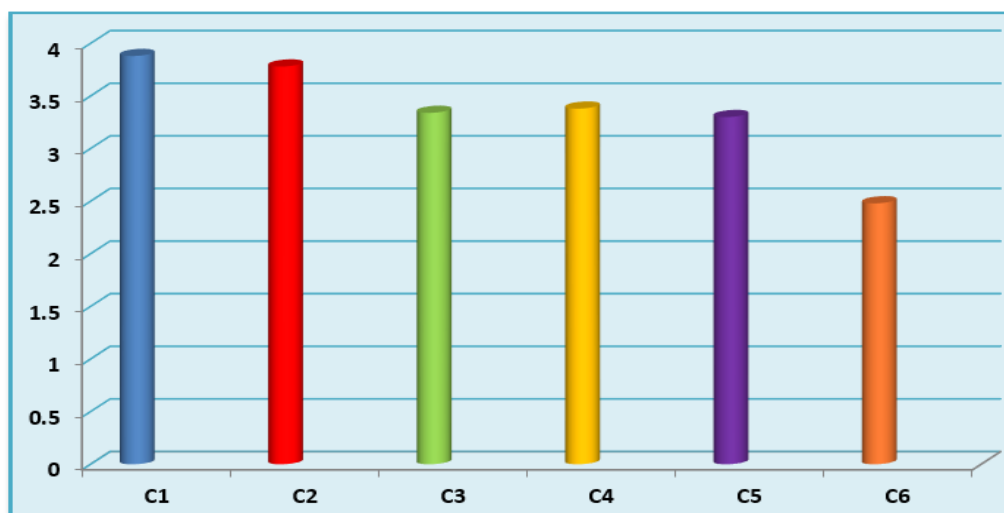


Gráfico 17. Resultados de las calificaciones finales de español. (Fuente: registro de la profesora)

A continuación, mostramos la tabla 41 con el resumen de las evaluaciones realizadas con los resultados obtenidos por cada caso durante la investigación.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	VALOR PROMEDIO
C1	3,6	3,7	3,8	3,9	4,0	3,9	4,0	4,0	4,0	3,8	4,0	4,0	4,0	4,0	3,6	3,88
C2	3,4	3,7	3,7	3,8	3,9	3,7	4,0	4,0	3,5	4,0	4,0	3,5	4,0	4,0	3,5	3,78
C3	2,7	3,0	3,2	3,5	1,3	3,7	4,0	4,0	3,5	2,5	4,0	3,5	4,0	4,0	3,2	3,34
C4	2,6	2,8	2,9	3,0	3,6	3,7	3,5	3,5	4,0	4,0	4,0	2,5	3,3	4,0	3,3	3,38
C5	1,4	2,1	2,2	2,5	3,8	4,0	3,5	3,5	4,0	4,0	4,0	3,5	4,0	4,0	3,0	3,30
C6	1,2	1,3	1,4	1,9	3,1	3,4	2,0	2,3	3,5	2,5	2,5	3,0	3,0	3,3	2,9	2,48

#### LEYENDA

I. Examen Diagnóstico	IX. Gráficos "Rascacielos del reino animal"
II. Pre-test	X. Foro "Galletas"
III. Mid-test	XI. Foro "Caricaturas"
IV. Post-test	XII. Foro "Sueño"
V. Proyecto "Disfruta tu identidad"	XIII. Taller Dr. Ayuda I
VI. Proyecto "Mi poemario"	XIV. Taller Dr. Ayuda II
VII. Gráficos "Degas y la pequeña bailarina"	XV. Competencia cooperativa
VIII. Gráficos "Júzgame por mi carácter"	XVI. VALOR PROMEDIO

Tabla 41. Resultados de evaluación obtenidos durante la investigación. (Fuente: registro de la profesora)

#### 9.5.8. Análisis comparativo del alumnado de 5.º grado de HMF

Como aclaramos en el capítulo 7, cabe destacar que aunque no establecimos un grupo de control, de acuerdo con la metodología del estudio de caso, los/as estudiantes de la clase donde realizamos la investigación que no fueron seleccionados como unidades de análisis y el otro colectivo de alumnos/as de 5.º grado que no fue sometido a la experiencia (que recibieron clases sin el enfoque del aprendizaje cooperativo con los/as mismos/as profesores/as y presentaban una composición similar a los casos de estudio) funcionaron como puntos de referencia a tener en cuenta.

Este procedimiento —auxiliado de los registros de calificaciones de las profesoras de las clases de lenguas— nos permitió constatar que, definitivamente, los resultados de los/as alumnos/as participantes en el estudio fueron superiores: de los/as 18 alumnos/as restantes (recordemos que el grupo estaba conformado por 24 discentes) que no fueron seleccionados/as como los 6 casos de estudio, los/as 18 mejoraron sus calificaciones académicas, de esfuerzo y de conducta tanto en la clase de español como en la de inglés. Los resultados del otro grupo de 5.º grado que no participó de la experiencia obtuvo resultados similares a los/as demás estudiantes de los otros grupos del mismo grado de la escuela, es decir, mostraron un avance

entre 8 y 11 discentes de cada grupo. La tabla 42 muestra que de los/as 70 aprendices que obtuvieron cambios favorables en su desarrollo, el 30% (21) solo fue aportado por el colectivo que participó en la experiencia. A diferencia de los demás grupos que presentaron entre 2 y 6 aprendices con un retroceso en los resultados (27 a nivel de escuela), el grupo sometido al experimento no reflejó ninguno/a. Observemos la tabla 42.

CAMBIO REFLEJADO EN LOS RESULTADOS DE AMBAS LENGUAS	ALUMNADO DE 5.º GRADO	TOTAL DE APRENDICES A NIVEL DE ESCUELA		APRENDICES DE LA PROFESORA/INVESTIGADORA (46)		APRENDICES DE OTRO CLAUSTRO DE PROFESORES/AS (84)			
	(130)			sometidos al experimento	no participaron	no participaron	no participaron	no participaron	no participaron
				(24)	(22)	(21)	(23)	(19)	(21)
AVANCE	70			21	11	11	9	8	10
ESTABLE	33			3	5	4	6	9	6
RETROCESO	27			0	6	6	8	2	5

Tabla 42. Análisis comparativo del alumnado de 5.º grado en las clases de español e inglés.  
(Fuente: registros de la profesora de inglés, la profesora/investigadora y de HMF)

Podemos concluir que tanto los resultados obtenidos por los/as aprendices (considerados/as como casos de estudio) en la clase de español como en la de inglés sirvieron para enriquecer las valoraciones que dieron respuesta a nuestras preguntas de investigación que, como afirmó Bonache (1999), consiguen favorecer efectivamente la construcción y/o el progreso de perspectivas teóricas en torno a la efectividad del aprendizaje cooperativo como enfoque metodológico en la enseñanza de lenguas.

## IV. CONCLUSIONES

Una vez analizados los argumentos expuestos a través de la investigación, podemos afirmar que el aprendizaje cooperativo posee características intrínsecas que permitieron ofrecer efectivas opciones de enseñanza y de aprendizaje. Ello se constata en que consiguió, entre otros beneficios, una novedosa forma de acceder a los contenidos programados y excelentes alternativas de organización, dinamismo, flexibilidad y autogestión del aprendizaje. Así, este enfoque ofreció posibilidades de interacciones abiertas y auténticas entre las que podemos destacar las oportunidades para la transferencia de estrategias de la comprensión lectora y de negociación, en aras de lograr, finalmente, un aprendizaje significativo susceptible de generar cambios positivos en el alumnado, no solamente para la comunicación sino, de igual forma, para un proyecto de vida consecuente.

En nuestro estudio fueron concebidos dos partes básicas: el marco conceptual de perfil descriptivo y explicativo, que caracterizó el aprendizaje cooperativo como enfoque y el estudio empírico, que conllevó a investigar en la práctica el fenómeno de aprender en cooperación dentro de su propio contexto: el aula. La elección del estudio de casos como la metodología para ser aplicada se debió a la circunstancia de considerar esta tesis como un acercamiento conceptual hacia una realidad en la que procuramos incursionar e incidir de forma estructurada y operativa, con el fin de que derivara en una concreción pedagógica.

Las bases epistemológicas del aprendizaje cooperativo que lo avalan (la teoría sociocultural de Vygotsky, la concepción constructivista cognitiva y los postulados de la psicología humanística), constituyen sus pilares, pero a la vez, la propia aplicación práctica del enfoque, las fortalece y las valida como hipótesis científicas veraces; de tal manera que conforman una unidad sinérgica. Si a ello sumamos la circunstancia excepcional de que el aprendizaje cooperativo consigue compartir la praxis metodológica en la clase con diversas propuestas didácticas —ya sean métodos o sencillamente objetivos que se traza el/la profesor/a— y que propicia que se desarrollen las condiciones para que ocurra la transferencia de competencias y estrategias entre lenguas, estamos en presencia de una propuesta evidentemente de vanguardia para asumir retos o desafíos de reflexión y de acción, tanto académicos como socioculturales.

En cuanto a los efectos comparados con otros tipos de aprendizaje pudimos constatar que, como afirmaron Pérez *et al.* (2009: 210):

[...] el aprendizaje cooperativo es significativamente superior tanto al individualista como al competitivo, superioridad que atañe a: variables de socialización y de relaciones interpersonales (León, Gonzalo y Vicente, 2004), variables personales (Fore,

Riser y Boon, 2006; Johnson et al., 1981; Slavin, 1986), y a variables cognitivas y de rendimiento académico (Gillies, 2006; Johnson y Johnson, 2004; Kumpulainen y Kaartinen, 2000).

De acuerdo con el planteamiento anterior, compartimos que el enfoque objeto de análisis puede convertirse en una herramienta metodológica útil para enfrentar y solucionar los problemas que preocupan a los/as docentes, relativos a la dificultad de adaptación a la diversidad, el comportamiento disruptivo o la falta de motivación por aprender, entre otros aspectos. Con nuestro estudio quedó demostrado que todo ello es posible porque el aprendizaje cooperativo no aboga por una simple transmisión del conocimiento, sino que propugna el desarrollo integral del individuo que aprende y socializa en los pequeños grupos en los que se integra. Así, ayuda a convertir a los/as estudiantes en futuros/as agentes sociales con significativos valores afectivos que, definitivamente, motivan su aprendizaje y enriquecen su forma de pensar y de actuar con responsabilidad. Del mismo modo, estimula y desarrolla aspectos como la solidaridad, el respeto a los/as demás, la ayuda mutua y la personalización educativa que son, entre otros, los bastiones de una educación acorde con el momento histórico que nos ha tocado vivir. En este sentido, el aprendizaje cooperativo es un ejemplo de metodología consensual que, además de impulsar la acción y el efecto de aprender, defiende esos valores que estamos llamados a fomentar y a preservar para la formación integral del individuo.

En cuanto a los objetivos de la tesis podemos señalar que fueron cumplidos según lo previsto. Con el propósito de conseguir el primer objetivo exploramos el tema del aprendizaje cooperativo, sus fundamentos epistemológicos y el conjunto de investigaciones, estudios y experimentos realizados por los/as exponentes principales que, en diferentes entornos o contextos, desarrollaron este enfoque metodológico.

Para cumplimentar el segundo objetivo se emprendió un estudio de casos que probó la efectividad del aprendizaje cooperativo como un instrumento para mejorar la formación de los/as educandos/as. De esta manera, fue analizado el comportamiento de los 6 casos seleccionados a partir de varias dimensiones de la práctica educativa inmersas en los objetivos específicos del estudio, que dieron lugar a la formulación de las preguntas de investigación sobre: el aprendizaje significativo del español, el rendimiento académico en los exámenes de lectura estatales de inglés, la formación integral del alumnado y el efecto del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de lenguas.

El estudio de los 6 casos propició la observación minuciosa de los fenómenos que ocurrieron durante la implementación del aprendizaje cooperativo en el contexto escolar de

HMF. Asimismo, fueron descritos los escenarios y prácticas en una clase de español de 5.º grado, dirigida a HHH bilingües en una situación de diglosia. La investigación probó que los/as alumnos/as (no solo los/as considerados/as como unidades de análisis del estudio sino el resto de la clase que participó en el experimento, quienes funcionaron como elementos referenciales de comparación) lograron un aprendizaje significativo del español al ser capaces de transferir estrategias y competencias aprendidas a la lengua inglesa para lograr la comprensión del discurso escrito.

De los casos podemos destacar a C5 y C6 que, a pesar de haber comenzado el curso con las notas más bajas en el examen diagnóstico de español, mejoraron su competencia en esta lengua de forma gradual y obtuvieron respectivamente un valor promedio de 3,30 y 2,48 (la máxima calificación es 4), al concluir el experimento. C1, C2, C3 y C4 demostraron un avance paulatino que les permitió finalizar el curso escolar con notas sobresalientes (de 3,5 o +) y notables (de 2,50 a 3,49). Los resultados de los test aplicados, así como los proyectos, los gráficos organizadores, los foros de debates, los talleres de colaboración y la competencia cooperativa indicaron la evolución sostenida del alumnado. Asimismo, los resultados de los/as 18 discentes no seleccionados/as como los 6 casos de estudio fueron satisfactorios: el 100% elevó sus calificaciones académicas, de esfuerzo y de conducta en la clase de español y no se presentó ningún caso de retroceso en la escala del desarrollo.

En la clase de inglés la prueba inicial o *baseline* de agosto de 2012 confirmó que existían serias dificultades en la comprensión de la lectura en esta asignatura. Todos los casos estudiados, excepto C6 (que logró una puntuación de 41,86 en una escala de 39 a 59 considerada en el rango de «satisfactorio») obtuvieron una calificación deficiente. Sin embargo, ya para el examen intermedio de enero de 2013, el alumnado mostró un progreso considerable en su rendimiento académico que fue reflejado en los exámenes estatales FCAT —apoyados/as en la posibilidad de transferir la competencia de comprensión lectora— (los casos analizados sobresalieron como los/as mejores y uno de ellos/as: C2 obtuvo el índice más elevado de la escuela en el examen). Al comparar los niveles de lectura y comprensión alcanzados en el FCAT de 2012 y en el 2013 pudimos comprobar que el 100% de los casos evidenció un avance sustancial: C1, aunque no se presentó al primer examen por no encontrarse aún en el país para esa fecha, obtuvo el nivel 1 en el segundo examen. C2 subió del nivel 1 al más alto que es el 3, resultado muy significativo. C4, a pesar de mantenerse en el nivel 1, mostró un cambio creciente en la escala del desarrollo al conseguir una diferencia de 22 puntos con relación a 2012. Los demás casos, es decir, C3, C5 y C6 demostraron un progreso efectivo: del nivel 1 ascendieron al 2.



De acuerdo con Sabino (en Castillo, 2005), C6 nos aportó confiabilidad a la información obtenida al convertirse en un caso atípico en la variable académica ya que, en la clase de inglés, a pesar de haber alcanzado al inicio una calificación satisfactoria, mostró un retroceso en la curva del desarrollo. No obstante, en la clase de español C6 observó un comportamiento inverso pues, aunque al comienzo del estudio obtuvo la calificación más baja en el examen diagnóstico, mejoró gradualmente su competencia en esta lengua para, finalmente, obtener un incremento apreciable tanto en español como en inglés. Asimismo, en la variable relacionada con la conducta, C6 manifestó un progreso transparentemente observable donde no faltaron los incidentes críticos que, según Pettigrew (en Sosa, 2006) y Firestone (en Arribas, 2008), son los que maximizan la diversidad y la representatividad de la investigación y, por fortuna, fueron detectados y convenientemente canalizados a través del enfoque del aprendizaje cooperativo.

En cuanto a la dimensión de la práctica educativa referida a la formación integral, pudimos apreciar que los/as aprendices desarrollaron valores concernientes a las competencias personales y grupales y demostraron con sus notas (las calificaciones académicas, de esfuerzo y conducta obtenidas) la efectividad del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de las lenguas estudiadas: el español y el inglés. El otro grupo de 5.º grado que no participó de la experiencia obtuvo resultados similares a todos/as los/as estudiantes del mismo grado de la escuela y, a diferencia de estos 5 grupos (donde fueron identificados/as 27 discentes que mostraron un retroceso reflejado en su crecimiento individual), el 100% del alumnado que estuvo sometido al experimento logró cambios de avance (21 de ellos/as) o se mantuvieron estables (3 del total) en cuanto a su desarrollo integral.

Con el cumplimiento del tercer objetivo se aportó un punto de referencia metodológica para el profesorado o a cualquier profesional interesado/a que pretenda elaborar, aplicar y evaluar acciones educativas de aprendizaje cooperativo en su entorno, o que aspire a entender una realidad y aprender de ella, aunque constituya un ejemplo particular (Walker, 1983 y Stake, 1994). Para ello, se desarrolló un marco conceptual y un estudio empírico donde se proporcionaron cada uno de los elementos y datos necesarios —acompañados de las descripciones detalladas—, que pudieran ayudar a decidir si las evidencias obtenidas consiguen ser transferidas a un contexto similar, de forma que las consideraciones finales puedan o no confirmarse con vistas a replicar o extender las proposiciones teóricas planteadas.

Una vez expuestas las aportaciones de la investigación, creemos conveniente señalar, sus limitaciones. Desde el ángulo teórico nos preocupó la escasez de bibliografía específica sobre estudios de casos aplicados al aprendizaje cooperativo, por lo que nos propusimos dirigir

la revisión de la literatura involucrada en el campo conceptual, la que debía ser fundamentada por variadas fuentes de información. Para disminuir los efectos de esta limitación tratamos de hacer constantes referencias de reconocidos/as autores/as y de recientes investigadores/as que han incursionado en el campo de la investigación sobre el aprendizaje cooperativo como enfoque, y en el estudio de caso como metodología a emplear para la investigación. Asimismo, creamos los instrumentos de recogida de la información para la observación participante (anotación de emergencia, diario de investigación y registro «espía»), la aplicación de entrevistas (semiestructurada/abierta) y cuestionarios (estructurado y cerrado/semiestructurado y abierto), las herramientas para la evaluación (examen diagnóstico, test, gráficos organizadores, proyectos, foros de debate, talleres de colaboración y competencia cooperativa) y la documentación necesaria que nos aportaron los datos precisos y propiciaron la triangulación para el estudio.

Desde una óptica práctica contamos con la limitación dada por la creencia de que el estudio de casos como método de investigación se aleja de la forma tradicional concebida por representantes de la comunidad científica, los/as cuales tienden a identificarse con los análisis que puedan ser generalizados y que, según Martínez (2010), aún son insuficientes las investigaciones que demuestren el modo de utilizar el estudio de casos como un efectivo método para realizar análisis empíricos. Así, teniendo en cuenta las recomendaciones de investigadores/as como Walker (1983), Stake (1999) y Yin (2003), entre otros/as, minimizamos estas desventajas con la formulación del protocolo del estudio de caso que viabilizó y confirmó la fiabilidad y la validez a la recogida de datos con la realización de una detallada descripción de los criterios que fueron utilizados para garantizar el rigor científico de la investigación como la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

Aun asumiendo las limitaciones a las que tuvimos que hacer frente, consideramos que el estudio sobre el aprendizaje cooperativo nos reafirmó la necesidad de continuar investigando en torno a cualquier variable sociocognitiva en el ámbito académico (otras estrategias para mejorar la comprensión lectora como la identificación de conflictos y sus soluciones, las causas y los efectos de los eventos o en otras áreas del estudio de la lengua como las producciones de escritura, por mencionar algunos), más cuando la mayoría de las investigaciones o estudios de casos realizados han estado sustentados en derivaciones alcanzadas mediante muestras en la enseñanza del inglés como L2 y son muy escasas las dedicadas a la enseñanza del español para HHH.

Por otra parte, basados en que el fenómeno migratorio se ha impuesto con una presencia significativa en los Estados Unidos convirtiendo al español en la segunda lengua más hablada (supera los 50 millones de hablantes) y sumamos el hecho de que los/as hispanos/as confrontan problemas al comunicarse en su lengua, se impone analizar las incidencias que pudiera provocar el aprendizaje cooperativo en diferentes contextos como una posible solución. Por tal motivo, creemos que, más allá de los inconvenientes que se puedan presentar, continuar con la implementación y el análisis de este enfoque constituye una fuente de crecimiento sociocognitivo y, en el plano personal, a modo de proyección futura, significa un primer intento que nos sirve como apertura a una nueva línea de investigación en la cual seguir profundizando con posteriores estudios empíricos que confirmen y amplíen los resultados alcanzados.

Como profesores/as comprometidos/as con la educación de las nuevas generaciones nos corresponde hallar y aplicar opciones que conlleven a un alto grado de eficiencia educativa y competencia comunicativa, según reclaman nuestros tiempos. Compartimos las palabras de Voltz *et al.* (2010): «As educators, we face many challenges as we decide which methods are best for organizing and delivering instruction to diverse populations of students. The strategies and methods we use play a critical role in developing successful instruction». De manera que no deben existir excusas para proponernos retos como los que exige el aprender en cooperación, tales como: el grado y el tiempo de preparación que requiere si se persigue un aprendizaje significativo y transferible entre lenguas, el cambio de roles que supone, ya que el profesorado se convierte en facilitador y el alumnado en el gestor principal de su aprendizaje y la necesidad de entender y emplear la filosofía del enfoque consecuentemente.

Johnson y Johnson (2009a) afirmaron que: «Cooperative learning is an unusually strong psychological success story. From being discounted and ignored in the 1940s through the 1970s, cooperative learning is now a standard and widespread teaching procedure». Hemos intentado con nuestro trabajo compartir dicha reflexión teórica y asimismo demostrar en la praxis pedagógica estos postulados y su renovada vigencia, porque la mejora de la actividad docente es una tarea en la que no cesaremos de invertir nuestro tiempo y nuestro esfuerzo.

## V. FUENTES DE INFORMACIÓN

### Sección 1. Bibliográficas y electrónicas

- Acemoglu, D. y M. Jackson, (2011). "How cooperation evolves: History, expectations, and leadership". [Disponible en: <http://www.voxeu.org/index.php?q=node/6639>]. [Consultado: el 24 de junio de 2011].
- Acosta, A., (2013). "La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español. Un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula". En: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, n.º 13 (2013). [Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-adquisicion-y-el-desarrollo-linguistico-de-los-hablantes-de-herencia-de-espa%C3%B1ol>]. [Consultado: el 10 de septiembre de 2015].
- Acquaroni, R., (2000). "Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas". En: *Carabela*, n.º 48, pp. 45-63.
- Agüero, M., (2009). "Diferencias individuales y tratamiento educativo". [Disponible en: [http://tc2meliaguero.blogspot.com/2009/07/atelier\\_04.html](http://tc2meliaguero.blogspot.com/2009/07/atelier_04.html)]. [Consultado: el 2 de junio de 2011].
- Algarfi, A., (2010). *Teachers' and pupils' perceptions of and responses to cooperative learning methods within the Islamic culture courses in one secondary school in Saudi Arabia*. Doctoral thesis, Faculty of Law, Arts and Social Science, University of Southampton. [Disponible en: <http://eprints.soton.ac.uk/166259/1.hasCoversheetVersion/Thesis.pdf>]. [Consultado: el 6 de abril de 2011].
- Alvar, M., (1923-2001). "El español de los Estados Unidos: diacronía y sincronía". En: *Revista de Filología Española*, Tom. 72, fact. 3.º - 4.º (1992), pp. 469-490.
- Álvarez, A., (2012). Reseña de Manuel Díaz. 2011. *Handbook of Hispanic Sociolinguistics*. EEUU: Wiley-Blackwell. [Disponible en: <http://www.infoling.org/reviews/pdfs/NB380.pdf>]. [Consultado: el 22 de enero de 2013].
- Álvarez, C., (2008). La relación teórica-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en primaria. Tesis doctoral. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo, España. [Disponible en: [www.tesisenred.net](http://www.tesisenred.net)]. [Consultado: el 13 de agosto de 2012].
- Andreu, M<sup>a</sup>. y M. García, (2000). "Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico". En: *I Congreso Internacional de español para Fines específicos*. Universidad Politécnica de Valencia, IES la Moreria de Mislata. [Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/01/cvc\\_ciefe\\_01\\_0016.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf)]. [Consultado: el 19 de abril de 2011].
- Arencibia, J., (1998). *La colaboración: Una propuesta ideológica, teórica y estratégica del cambio en educación. Estudio de un caso centrado en la disciplina escolar*. Tesis doctoral. Centro Superior de Educación. Universidad de La Laguna, España. [Disponible en: <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccssyhum/cs37.pdf>]. [Consultado: el 4 de julio de 2012].
- Arias, M., (2003). "Metodologías de investigación emergentes en economía de la empresa", *Papers Proceedings 2003*, XVII congreso nacional XIII congreso hispano-francés AEDEM, Université Montesquieu Bordeaux IV, Bordeaux, pp. 19-28.

- Armstrong, T., (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*. In: *Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria, VA. Educational Association for Supervision and Curriculum Development: ASCD, 2000.
- Arnold, J. y M. Fonseca, (2004). "Multiple intelligence theory and foreign language learning: A Brain-Based Perspective". In: *International Journal of English Studies (IJES)*, vol. 4. pp. 119-136. [Disponible en: <http://www.um.es/ijes/vol4n1/06-JArnold&MCFonseca.pdf>]. [Consultado: el 2 de junio de 2011].
- Arribas, H.F., (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*. Tesis doctoral. Departamento de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid, España. [Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/56/1/TESIS10-090320.pdf>]. [Consultado: el 27 de agosto de 2011].
- Arzaluz, S., (2005). "La utilización del estudio de caso en el análisis local". En: *Región y sociedad*, vol. XVII, n.º 32, 2005.
- Ausubel, D., (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D., (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D.; Novak, J.D. y Hanesian, H., (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., 2.ª ed., *Educational psychology: a cognitive view*.
- Bängens, L. y L. Araujo, (2002). "The structures and processes of learning. A case study". *Journal of Business Research*, 55, pp. 571-581.
- Barba, J., (2010). *Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria*. [Disponible en: [http://www.retos.org/numero\\_18/RETOS18-3.pdf](http://www.retos.org/numero_18/RETOS18-3.pdf)]. [Consultado: el 10 de febrero de 2012].
- Baumann, J. F., (1986). (Ed.). *Teaching main idea comprehension*. Newark, DE: International Reading Association. [Translated into Spanish and printed by Visor Distribuciones, Madrid, Spain, 1990].
- Bautista, H.; J. García; E. Maguiña y E. Tello, (2005). "Teoría Socio Cultural del Aprendizaje". [Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos29/teoria-aprendizaje/aprendizaje.shtml>]. [Consultado: el 12 de junio de 2011].
- Baxter, P. y S. Jack, (2008). *Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers*. *The Qualitative Report*, vol. 13, n.º 4, December, 2008, pp. 544-559. [Disponible en: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>]. [Consultado: el 4 de noviembre de 2012].
- Behrendt, A., (2010). *Educación e inclusión. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación primaria y la inclusión digital. Un estudio de casos en Uruguay*. Tesis Doctoral de la Universidad de Málaga, España. [Disponible en: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4360>]. [Consultado: el 30 de junio de 2012].

- Bent, F., (2011). "Case Study", in: Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4<sup>th</sup> ed., Thousand Oaks, CA: Sage, 2011, Chapter 17, pp. 301-316. [Disponible en: <http://www.sbs.ox.ac.uk/centres/bt/directory/Documents/CaseStudy4%20HBQR11PRINT.pdf>]. [Consultado: el 4 de noviembre de 2012].
- Bennett, J., (1976). "Writing a Case and Its Teaching Note", Harvard Business School, pp. 376–243.
- Bialystok, E., (1990). *Communicative Strategies*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bonache, J., (1999). "El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, n.º 3, enero-junio, pp. 123-140.
- Brewster, J., (2004). "Content based language teaching: a way to keep students motivated and challenged?" In: CATS: The IATEFL Young Learners SIG Publication. [Disponible en: <http://associates.iatefl.org/pages/materials/itskills22.pdf>]. [Consultado: el 24 de junio de 2011].
- Brown, H., (1994a). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, H., (1994b). *Principles of Language Learning and Teaching*. 3<sup>rd</sup> ed., Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bruner, J., (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cabero, J., (2003). "La galaxia digital y la educación: los nuevos entornos de aprendizaje". En: *Aguaded, J.I. (Dir.): Luces en el laberinto audiovisual*. Huelva: Grupo Comunicar, pp.102-121.
- Canale, M. y M. Swain, (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". In: *Applied Linguistics*, pp. 1-47.
- Canale, M., (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". In: Richards, J. C. y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*, London: Longman, pp.2-27.
- Candlin, C. y D. Murphy (Eds.), (1987). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Carrera, B. y C. Mazzarella, (2001). "Vygotsky: Enfoque Sociocultural". *Educere, Artículos*. Año 5. n.º 13, 2001.
- Casal, S., (2005). *Enseñanza del Inglés. Aplicaciones del Aprendizaje Cooperativo*. Badajoz, España: @becedario.
- Casal, S., (2007). "The integrated curriculum, CLIL and constructivism. En: Lorenzo, F.; S. Casal; V. de Alba y P. Moore (Eds.), (2007): "Models and Practice in: CLIL". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, pp.55-65. [Disponible en: [http://www.soniacasal.es/documentos/Casal07\\_resla.pdf/](http://www.soniacasal.es/documentos/Casal07_resla.pdf/)]. [Consultado: el 7 de julio de 2011].

- Casal, S., (2008). "Cooperative Learning in CLIL Contexts: Ways to improve Students' Competences in the Foreign Language Classroom". [Disponible en: [http://www.iaie.org/download/turin\\_paper\\_casal.pdf](http://www.iaie.org/download/turin_paper_casal.pdf)]. [Consultado: el 6 de julio de 2011].
- Casal, S., (2010). "El aprendizaje cooperativo en la enseñanza bilingüe". [Disponible en: [http://www.soniacasal.es/documentos/albacete\\_19052010.ppt.pdf](http://www.soniacasal.es/documentos/albacete_19052010.ppt.pdf)]. [Consultado: el 3 de abril de 2011].
- Castillo, X., (2005). "Investigación de campo". [Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos30/investigacion-de-campo/investigacion-de-campo.shtml#biblio>]. [Consultado: el 1 de septiembre de 2012].
- Cassany, D., (2006a). "Aprendizaje cooperativo para ELE". Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. [Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/44297927/Aprendizaje-Cooperativo-Para-Ele>]. [Consultado: el 12 de marzo de 2011].
- Cassany, D., (2006b). "Aprendizaje cooperativo para ELE". Presentación de los puntos fuertes del trabajo de investigación en el XV *Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 15 de diciembre de 2006. [Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdf06/cassany.pdf>]. [Consultado: el 12 de marzo de 2011].
- Cassany, D., (2010). *Entrevista a Daniel Cassany*. En Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), n.º 42, mayo, 2010, pp.35. [Disponible en: <http://www.aselered.org/pdfs/boletin42.pdf>]. [Consultado: el 10 de junio de 2011].
- Celce-Murcia, M., Z. Dornyei y S. Thurrell, (1995). "Communicative Competence: A Pedagogically motivated model with content specifications". In: Eggins S. y D. Slade, (1997) *Analyzing Casual Conversation*. London: Cassell. [Disponible en: <http://aguswuryanto.files.wordpress.com/2008/09/helena-paper2.doc>]. [Consultado: el 22 de mayo de 2011].
- Censo (2010). *Lenguas habladas en los EE.UU.* [Disponible en: [http://www.mla.org/map\\_data](http://www.mla.org/map_data)]. [Consultado: 12 de junio 2011].
- Censo (2010). *Lenguas habladas en Florida*. [Disponible en: [http://www.mla.org/map\\_data](http://www.mla.org/map_data)]. [Consultado: 12 de junio 2011].
- Cerezal, F., (1997). "El aprendizaje de lenguas a través de tareas". En: *Consejo en Encuentro. Revista de indagación e innovación en la clase de idiomas*, n.º 9, Universidad de Alcalá.
- Chetty, S., (1996). "The Case Study Method for Research in Small and Medium Sized Firms", *International Small Business Journal* 15(1), pp. 73–85.
- Chomsky, N., (1959). *Review of Skinner's Verbal Behavior*. In: Jakobovits, L. y Miron, M., (Eds.), *Readings in the Psychology of Language*, (1967), Prentice-Hall, pp. 142-143.
- Cohen, E., C. Brody y M. Sapon-Shevin, (2004). "Teaching Cooperative Learning: The Challenge for Teacher Education". Nueva York: Sunny Press. Collins, B. (1970). In: *Social psychology*, Addison-Wesley. Reading, Massachusetts.
- Cohen, L., L. Manion y K. Morrison, (2008). *Research Methods in Education*. 6<sup>th</sup> ed., London: Routledge falmer.
- Cooper, D., (1982). *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor.

- Cruz, O. y Ojeada, D., (2005). "Entiendo el libro pero no entiendo al maestro: Estrategias pragmáticas en el discurso del profesor". [Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0220.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0220.pdf)]. [Consultado: el 2 de junio de 2011].
- Cuadernos de Pedagogía, (2001). En: *Revista Dialnet*, n.º 298. [Disponible en: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=EJEMPLAR&revista\\_busqueda=378&clave\\_busqueda=4066](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=378&clave_busqueda=4066)]. [Consultado: el 26 de abril de 2011].
- Cummins, J., (1979). "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". In: *Working Papers on Bilingualism*, n.º 19, pp. 121-129.
- Cummins, J., (1981). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". In: California State Department of education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles, 1981, pp. 3-49.
- Cunningham, T. y Graham, C., (2000). Increasing native English vocabulary recognition through Spanish immersion: Cognate transfer from foreign to first language. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 37-49.
- Damon, W. y E. Phelps, (1989). "Critical distinctions among three approaches to peer education". In: *International Journal of Educational Research*, n.º 13, pp. 9-19.
- De los Heros, S., (2013). Reseña de Manuel Díaz . 2011. *Handbook of Hispanic Sociolinguistics*. EEUU: Wiley-Blackwell. *Infoling* 1.46 (2013) [Disponible en: <http://infoling.org/informacion/Review160.html>]. [Consultado: el 22 de enero de 2013].
- Denzin, N., (1978). *The Research Act: a theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill: New York.
- Denzin, N., (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N., (2006). *Sociological Methods: A Sourcebook*. Aldine Transaction. ISBN 9780-202308401. 5<sup>th</sup> ed., McGraw-Hill: New York.
- Deutsch, M., (1949). "A theory of cooperation and competition". In: *Human Relations*, n.º 2, pp. 129-152.
- Dewey, J., (1950). *Teoría de la investigación*. J. Dewey. México: Fondo de Cultura Económica, 1950, pp. 94.
- Dewey, J., (1990). "The School and Society". In: *The Child and the Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Díaz-Aguado, M., (2003). Convivencia escolar y prevención de la violencia. En: *Instituto de Tecnología Informativa (ITE) del Ministerio de Educación de España*. [Disponible en: [http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/convivencia\\_escolar/1\\_atraves.htm](http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/1_atraves.htm)]. [Consultado: el 23 de mayo de 2011].
- Dillenbourg, P., (1999). "What do you mean by collaborative learning?" In: P. Dillenbourg (Ed.) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, pp.1-19. Oxford: Elsevier.



- Dumitrescu, D. y G. Piña-Rosales, (Eds.), (2013). *El español en Estados Unidos: E Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares*. New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, pp. 403, ISBN: 0985096136.
- Durán, D., (2003). “Una experiencia de tutoría entre iguales, método de aprendizaje cooperativo para la diversidad”. En: *Congreso Internacional: Una escuela para todos*. Barcelona, 2003. [Disponible en: <http://ice2.uab.cat/grai/Documents.pdf>]. [Consultado: el 22 de abril de 2011].
- Durán, D. y C. Monereo, (2005). “Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring”. In: *Learning & Instruction*, n.º 15, 2005, pp.179-199.
- Durán, D. y V. Vidal, (2009). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó, 2009.
- Echeita, G., (1995). "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje". En: Fernández, P. y M.A. Melero, (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, pp. 167-189.
- Echeita, G., (2006). “Bibliografía y referencias básicas sobre aprendizaje cooperativo”. UAM. [Disponible en: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio.pdf)]. [Consultado: el 27 de abril de 2011].
- Eisenhardt, K., (1989). “Building Theories from Case Study Research”, *Academy of Management Review* 14(4), pp. 532–550.
- Ellis, R., (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escandell, V., (2004). “Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas”. [Disponible en: <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/Competencia,%20arquitectura%20y%20disciplinas.pdf>]. [Consultado: el 8 de junio de 2011].
- Estarie, S., (2004a). “La programación de unidades didácticas a través de tareas”. En *RedELE*, n.º 1. [Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/revista1/estaire.shtml>]. [Consultado: el 26 de abril de 2011].
- Estarie, S., (2004b). “Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (I)”. En: *Didactired*. [Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antecedentes/octubre\\_00/09102000.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antecedentes/octubre_00/09102000.htm)]. [Consultado: el 26 de abril de 2011].
- Estarie, S., (2004c). “Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (II)”. En: *Didactired*. [Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antecedentes/noviembre\\_00/06112000.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antecedentes/noviembre_00/06112000.htm)]. [Consultado: el 26 de abril de 2011].
- Estarie, S., (2006). *La aplicación del enfoque por tareas al aprendizaje de lenguas en segundo y tercer ciclo de primaria en las lenguas extranjeras en el aula. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó, 2009, pp. 81-86.
- Estarie, S. y J. Zanón, (1990). “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”. En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, pp.7-8.
- Estes, W., (2004). “¿Dónde está la inteligencia?”. En: Sternberg, R. y D. Detterman (Eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide, pp. 82-7.

- Faedo, A., (2003). "Enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas añadidas", Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín, 2003. pp. 5.
- Fernández, J., (2000). "Una metodología para una Educación Física de/con futuro". En: *Áskesis, Revista digital*, n.º 9. [Disponible en: <http://www.askesis.es>]. [Consultado: el 28 de mayo de 2011].
- Fernández, P., (2008). "La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato". En: *Didáctica, Lengua y Literatura*, vol. 20, pp. 61-87.
- Fernández, S., (1999). "Dinámicas de comunicación en el aula". [Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.fernandez.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.fernandez.pdf)]. [Consultado: el 14 de mayo de 2011].
- Fernández, S., (2003). "Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas.5". En: *Colección E*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, S., (2006). "Una clase abierta para el aprendizaje de las lenguas". [Disponible en: [http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos/revista2/REV\\_2](http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos/revista2/REV_2)]. [Consultado: el 7 de junio de 2011].
- Ferreiro-Gravié, R. y M. Calderón, (2000). "El ABC del trabajo cooperativo". México: Trillas. [Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/29866687/ABC-del-Aprendizaje-Cooperativo>]. [Consultado: el 29 de mayo de 2011].
- Ferreiro-Gravié, R., (2001). "Momentos y Estrategias de una Clase de Aprendizaje Cooperativo" ponencia presentada en el *V Congreso Internacional de Educación para el Talento*, noviembre 2001. [Disponible en: <http://www.redtalento.com/congreso/momentos.html>]. [Consultado: el 30 de mayo de 2011].
- Figueras, N. y F. Puig, (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen, 181 pp., ISBN: 978-84-9848-242-3. [Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html> ]. [Consultado: el 8 de marzo de 2014].
- Fonseca, M<sup>a</sup>, (2005). "Las inteligencias múltiples del español: Los estilos cognitivos de aprendizaje". [Disponible en: <http://www.cervantes-muenchen.de/es/05lehrerfortb/Actas06-07/2MCFonseca.pdf>]. [Consultado: el 23 de junio de 2011].
- Fuller, J., (2012). *Spanish Speakers in the USA*. Bristol: Multilingual Matters (Formato: rústica, 188 pp., ISBN-13: 9781847698773. [Disponible en: <http://www.infoling.org/informacion/NB691.html>]. [Consultado: el 29 de enero de 2013].
- Gadamer, Hans-G., (1960). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme, 1977. Trad.: Ana A. Aparicio y Rafael de Agapito.
- Gallego, S., (2009). *La teoría de la Inteligencias múltiples en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral. [Disponible en: [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/DLE\\_Gallego\\_Gonzalez\\_Lateoriadelasinteligencias.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/DLE_Gallego_Gonzalez_Lateoriadelasinteligencias.pdf) ]. [Consultado: el 23 de junio de 2011].
- García, G., (2005). "Inteligencias Múltiples y didáctica de las lenguas extranjeras". En: *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, n.º 10, (7). [Disponible en: <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso/HTML>]. [Consultado: el 2 de mayo de 2011].

- Gardner, H., (1983; 1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Garaigordobil, M., (1995a). “Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. Aprendizaje”. En: *Comunicación, Lenguaje y Educación* 1995, n.º 25, pp. 91-105.
- Garaigordobil, M., (1995b). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Garaigordobil, M., (1999). “Assessment of a cooperative-creative program of assertive behavior and self-concept”. In: *Spanish Journal of Psychology*, n.º 2, (1), pp. 3-10.
- Gil, N., (1999-00). “Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura”. En: *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, pp. 127-140.
- Gil, I., (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Tesis doctoral. [Disponible en: <http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/GilJaurena2008.pdf>]. [Consultado el: 25 de agosto de 2012].
- Godat, M., (2012). *Collaborative learning and critical thinking in technology-enhanced environments: an instructional design framework*. (Case Study) PhD thesis, Queensland University of Technology. [Disponible en: <http://eprints.qut.edu.au/61878/>]. [Consultado: el 3 de agosto de 2013].
- Gómez, A. y D. Arcos, (2007). “Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro”. En: *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Noviembre 2007, revista n.º 7. [Disponible en: [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=224&Itemid=49](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=49)]. [Consultado el: 3 de julio de 2014].
- Gomm, R., M. Hammersley y P. Foster, (2000). *Case Study Method*. (Eds.). London: Sage.
- Gregori, N. y S. Valdés, (2001). “Identidad, uso y actitudes lingüísticas de la comunidad cubana en Miami”. En: *Unidad en la diversidad. Portal informativo de la lengua castellana*. [Disponible en: <http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion.html>]. [Consultado: el 2 de julio de 2011].
- Gros, B., (2000). “La dimensión socioeducativa de los videojuegos”. En: *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n.º 12, junio 2000. [Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/Revelec12/gros.html>]. [Consultado: el 6 de julio de 2011].
- Grupo L.A.C.E., (1999). “Introducción al estudio de caso en educación”. GRUPO L.A.C.E. HUM 109 (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo). Universidad de Cádiz, España. [Disponible en: <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>]. [Consultado: el 5 de julio de 2012].
- Guba, E., (1981). “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (Comps.) (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

- Guba, E., (1991). *The alternative paradigm dialog*. En: The paradigm dialog. California, Beverly Hills: Sage Publications.
- Hachén, R., (2009). “Revitalización lingüístico-cultural en el ámbito escolar: Alfabetización intercultural bilingüe qom l’aqtaqa/castellano”. Cuadernos Interculturales. Universidad de Valparaíso. Chile. [Disponible en: [http://cuadernosinterculturales.uv.cl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=93&Itemid=1](http://cuadernosinterculturales.uv.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=1)]. [Consultado el: 6 de junio de 2014].
- Halliday, M., (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. New York: Elsevier.
- Harmer, J., (1982). “The practice of English language teaching”. [Disponible en: <http://www.scribd.com/Jeremy-Harmer-The-Practice-of-English-Language-Teaching-New-Edition1/d/15602107> ]. [Consultado: el 12 de julio de 2011].
- Hernández, J., M. Pennesi, D. Sobrino, y A. Vázquez, (2011). “Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC”. [Disponible en: <http://educacion-virtualidad.blogspot.com/2011/06/el-vaso-esta-medio-lleno-de-innovacion.html>]. [Consultado: el 3 de julio de 2011].
- Hock, G. y F. Hashim, (2006). “Use of L1 in L2 reading comprehension among tertiary ESL learners”. *Reading in a Foreign Language*. vol. 18, n.º 1, April, 2006 ISSN 1539-0578. [Disponible en: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2006/goh/goh.html>]. [Consultado el 4 de julio de 2014].
- Hoffman, M., (1983). “Affective and cognitive processes in moral internalization: An information processing approach”. In: E.T. Higgins, D. Ruble, & W. Hartup (Eds.), *Social Cognition and Social Development: A Socio-Cultural Perspective*. New York: Cambridge University Press, pp. 236-274.
- Hoz, C., (2007). “Experiencias en el aprendizaje mediante tareas”, presentada en el *II Encuentro Práctico de Profesores de Español en Alemania organizado por International House y Difusión*, Alemania, 2007.
- Howard, E. y D. Christian, (2002). “La Educación Bilingüe de Inmersión Recíproca: el diseño y la implementación de un programa a nivel de primaria”. Informe de Práctica Educativa 9. Trad.: Igone Arteagoitia (2006). Center for Research on Education, Diversity & Excellence, Santa Cruz, CA & Washington, DC. [Disponible en: <http://www.cal.org/twi/epr9s.htm>]. [Consultado: el 29 de junio de 2012].
- Huitt, W., (1997). “Individual differences”. Valdosta, GA: Valdosta State University. [Disponible en: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/instruct/indiff.html>]. [Consultado: el 10 de mayo de 2011].
- Hymes, D., (1966). “On communicative competence” paper originally read at *The Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children*, Yeshiva University, 1966.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, (2004). “*La convivencia en los centros de Secundaria. Un estudio de casos*”. Asturias 9, 3.º - 48015 Bilbao.
- Jiménez-Domínguez, B., (2000). “Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Investigación cualitativa en Salud”. [Disponible en: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3invesigacion.html>]. [Consultado: el 28 de abril de

2012].

- Johnson, D. y R. Johnson, (1986). "Computer-Assisted Cooperative Learning". In: *Educational Technology*. [Disponible en: [www.editlib.org/d/8848/article\\_8848.pdf](http://www.editlib.org/d/8848/article_8848.pdf)]. [Consultado: el 12 de julio de 2011].
- Johnson, D. y R. Johnson, (1988). "Cooperative Learning. Two heads learn better than one". In: *Transforming Education (IC#18)*. Winter 1988, pp. 34. [Disponible en: <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>]. [Consultado: el 12 de julio de 2011].
- Johnson, D. y R. Johnson, (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minn.: Interaction Book Co.
- Johnson, D. y R. Johnson, (1994a). *Structuring academic controversy*. En: Sharan, S. (Ed.) *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Johnson, D. y R. Johnson, (1994b). *Learning together and alone, cooperative, competitive, and individualistic learning*. Needham Heights, MA: Prentice-Hall Regents.
- Johnson, D., y R. Johnson, (1995). *Reducing school violence through conflict resolution*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D., R. Johnson y E. Johnson-Holubec, (1998a). *Cooperation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D., R. Johnson y K. Smith, (1998b). "Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works?" In: *Change*, July/August, pp. 27-35.
- Johnson, D., R. Johnson y E. Johnson-Holubec, (1999). "Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y en la escuela". Editorial Aique, 1999. [Disponible en: <http://www.docstoc.com/docs/20971047/Los-nuevos-c%C3%ADrculos-del-aprendizaje>]. [Consultado: el 10 de julio de 2011].
- Johnson, D., R. Johnson y M. Stanne, (2000). *Cooperative Learning Methods: "A Meta-Analysis"*. Minneapolis, University of Minnesota. [Disponible en: <http://www.tablelearning.com.pdf>]. [Consultado: el 20 de junio de 2011].
- Johnson, D. y R. Johnson, (2009a). "An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning". In: *Educational Researcher*, June 2009. [Disponible en: <http://edr.sagepub.com/content/38/5/365.full?ikey=M5Qm91PGIDzvQ&keytype=ref&siteid=spedr#sec-1>]. [Consultado: el 11 de julio de 2011].
- Johnson, D. y R. Johnson, (2009b). *Joining together: Group theory and group skills*. 10<sup>th</sup> ed., Boston: Allyn & Bacon.
- Jonassen, D., (1999). "Designing constructivist learning environments". In: C. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, vol. II, pp. 215-239. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kagan, S., (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kerr, N. y S. Bruun, (1983). "The dispensability of member effort and group motivation losses: Free rider effects". In: *Journal of Personality and Social Psychology*, n.º 44, pp.78-94.

- Koschmann, T., (1994). "Toward a Theory of Computer Support for Collaborative Learning". In: *The journal of the learning sciences*, n.º 3, (3), pp. 219-225.
- Krashen, S., (1998). "Comprehensible output?" In: *System*, n.º 26, pp.175-182.
- Krzyszczalowska, Á., (2014). "Acercamiento cognitivo hacia el proceso de escritura cooperativa en L2". En: RedeLe: Biblioteca 2014, n.º 15. [Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedeLe/Biblioteca/2014bv15/2014\\_BV\\_15\\_15Agata%20Krzyszczalowska%20.pdf?documentId=0901e72b81a44858](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedeLe/Biblioteca/2014bv15/2014_BV_15_15Agata%20Krzyszczalowska%20.pdf?documentId=0901e72b81a44858)]. [Consultado: el 26 de julio de 2014].
- Landone, E., (2001). "Tertulia de enseñanza sobre aprendizaje cooperativo". En: *Centro Virtual Cervantes*, el 11 de julio de 2001. [Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/tertulia/tematicas/landone.shtml>]. [Consultado: el 2 de febrero de 2011].
- Landone, E., (2004). "El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas". [Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista/landone.shtml>]. [Consultado: el 3 de junio de 2011].
- Lave, J., (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Liang, T., (2008). "Implementing Cooperative Learning in EFL Teaching: Process and Effects". [Disponible en: [http://www.asian-efl-journal.com/Thesis\\_Liang\\_Tsailing.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/Thesis_Liang_Tsailing.pdf)]. [Consultado: el 21 de mayo de 2011].
- Lincoln, Y. y E. Guba, (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications, INC.
- Livingstone, K., (2009). "Implementación de un Modelo Metodológico Mixto para la Enseñanza-Aprendizaje de Español como LE". München: Lincom, 2009.
- Long, M., (1985): *Input and second language acquisition theory*. In: Gass and Madden, 1985.
- Lorenzo, J. et al., (2000). "Didáctica del Inglés para Profesores de Educación Secundaria". En: *Capítulo 3: Historia de los Métodos*. Madrid, 2000.
- Lorenzo, F., (2001). "La enseñanza por contenidos en la Licenciatura de Humanidades. Una reformulación de ESP en disciplinas no lingüísticas". En: *Dialnet, Revista de Enseñanza Universitaria*, pp.179-196.
- Lorenzo, F; S. Casal, V. de Alba y P. Moore, (2007). "Models and Practice in CLIL". En: *Revista Española de Lingüística Aplicada*, pp.55-65. [Disponible en: [www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2575484&orden=0.pdf](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2575484&orden=0.pdf)]. [Consultado: el 20 de abril de 2011].
- Lorenzo, F., (2008). "Sociolingüística del aprendizaje de segundas lenguas. Bilingüismo y lenguas en contacto". Temas y artículos del programa oficial de postgrado de ELE, curso 2008-09.
- Lorenzo, F; S. Casal y P. Moore, (2009). "The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project". En: *Revista Española de Lingüística Aplicada*, pp.1-25. [Disponible en: [http://www.soniacasal.es/documentos/lorenzo\\_casal\\_moore\\_09.pdf](http://www.soniacasal.es/documentos/lorenzo_casal_moore_09.pdf)]. [Consultado: 7 de noviembre de 2011].



- Macedo, B. y J. Niedo, (1997). "Un Currículo Científico para Estudiantes de 11 a 14 años". En: *OEI-UNESCO/Santiago*. [Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/curricie/index.html>]. [Consultado: el 11 de julio de 2011].
- Marcos, A., (2006). "El Aprendizaje Cooperativo: Diseño de una Unidad Didáctica y Observaciones sobre su Aplicación Práctica en un Grupo de Estudiantes Griegos". [Disponible en: <http://www.slideshare.net/necromanolo/aprendizaje-cooperativo-ana-marcos>]. [Consultado: el 22 de junio de 2011].
- Marina, J., (1999). "El timo de la sociedad de la información". En: Marina, J. A. *et al. Educación e Internet*. Documentos del 1.º Congreso Educación e Internet. *Educnet 99*. Madrid, Santillana.
- Marquès, P., (1996). *Ciencia y metodologías de investigación. Diseño de una investigación educativa*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona, España. [Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/edusoft.htm>]. [Consultado: el 9 de julio de 2012].
- Marsh, D., (2009). "¿Qué es CLIL?" [Disponible en: <http://clil.files.wordpress.com/2009/02/marsh-s.pdf>]. [Consultado: el 19 de junio de 2011].
- Marsh, D. y G. Langé, (1999). "Implementing Content and Language Integrated Learning". Finland : Continuing Education Centre/*TIECLIL*.
- Marsh, D., (2000). "Using languages to learn and learning to use languages". En: D. Marsh y G. Langé (Eds.). Finland: University of Jyväskylä.
- Martín, E., (2004). "¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas?". En: *redELE*, n.º 0 [Disponible en: <http://formespa.rediris.es/revista/martin.htm>]. [Consultado: el 12 de julio de 2011].
- Martín, E. y N. Sans, (1997-98). "Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas". En: *Gente I y II*. Barcelona: Difusión.
- Martín, E., N. Sánchez y N. Sans, (2001). "Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas". En: *Gente III*. Barcelona: Difusión.
- Martín, S., (2008). "Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE". [Disponible en: <http://marcoele.com/orientaciones-para-la-inclusion-de-las-estrategias-en-el-programa-habitual-de-ele/>]. [Consultado: el 12 de julio de 2011].
- Martínez, M., (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Tesis doctoral. Editorial Trillas, México, 2004.
- Martínez, M., (2009). "Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de español como lengua extranjera". [Disponible en: <http://www.eumed.net/tesis/2009/mimi/.htm>]. [Consultado: el 9 de julio de 2011].
- Martínez, P., (2006). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. [Disponible en: [http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento\\_gestion/20/5Elmetododeestudiodecaso.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5Elmetododeestudiodecaso.pdf)]. [Consultado: el 11 de febrero de 2012].

- Medina, F., (2010). "Propuesta de AICLE para Español y Ciencia". [Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010/FideliaMedina.shtml>]. [Consultado: el 2 de junio de 2011].
- Met, M., (1998). "Curriculum Decision Making in Content based Language Teaching". In: Cenoz, J. y F. Genesee (Eds.) *Beyond Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Montesinos, T., (2008). El español en Estados Unidos. [Disponible en: <http://www.lettraslibres.com/revista/letrillas/el-espanol-en-estados-unidos>]. [Consultado: el 3 de julio de 2011].
- Montessori, M., (1912). "The Montessori Method. Translated from the Italian by Anne Everett George (1882)". New York: Frederick A. Stokes Company, 1912. [Disponible en: <http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html>]. [Consultado: el 2 de marzo de 2011].
- Montrul, S., (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor* (Studies in Bilingualism). First Edition. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.
- Montrul, S., (2009). "Knowledge of tense-aspect and mood in Spanish heritage speakers", *International Journal of Bilingualism*, vol. 13, no. 2, pp. 239-269.
- Montrul, S., (2012). "Is the heritage language like a second language?" *EUROSLA Yearbook*, vol. 12, pp. 1-29.
- Montrul, S., (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. 1st ed. Malden: Wiley-Blackwell.
- Moreira, G. y N. Sousa, (2007). "La importancia de los juegos en las clases de ELE". En: *Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE*. Brasil, mayo de 2007.
- Moreno, F., (2004). "El futuro de la lengua española en los EEUU". ARI N° 69-2004 - 15.4.2004. [Disponible en: [http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/elcano/elcano\\_es/zonas\\_es/lengua+y+cultura/ari+69-2004](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/ari+69-2004) ]. [Consultado: el 28 de junio de 2011].
- Moreno, F., (2008). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel lingüística, 4.ª ed., España.
- Muñoz, C., (2007). CLIL: "Some thoughts on its psycholinguistic principles". [Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/5588631/2575488>]. [Consultado: el 28 de julio de 2011].
- Murillo, J., (2010). *Estudio de casos. Métodos de la investigación educativa*. Universidad Autónoma de Madrid, España. [Disponible en: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/EstCasos\\_Trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EstCasos_Trabajo.pdf)]. [Consultado el 10 de julio de 2012].
- Norman, D., (2006). *Using STAD in an EFL Elementary School Classroom in South Korea: Effects on Student Achievement, Motivation, and Attitudes toward Cooperative Learning*. Master's Research Paper. University of Toronto. [Disponible en: [http://www.asian-efl-journal.com/Norman\\_thesis\\_2006.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/Norman_thesis_2006.pdf)]. [Consultado: el 24 de abril de 2011].



- Nunan, D., (1989). *Designing Task for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D., (1991). *Communicative Tasks and the Language Curriculum*. In: *TESOL Quarterly*, vol. 25, n.º 2. Summer 1991 279 – 295.
- Ojeda, G. e I. Reyes, (2006). “Las estrategias de aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades cognitivas en el área de Ciencias Sociales”. [Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/8765988>]. [Consultado: el 10 de julio de 2011].
- Ortega, A., (2008). *Lineamientos de formación gerencial basados en las desarrolladas por los gerentes universitarios a través de experiencias de gestión administrativa. Caso: Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación. UPEL, Venezuela. [Disponible en: <http://www.eumed.net/tesis/2011/ao/indice.htm> ]. [Consultado el 5 de julio de 2012].
- Ovejero, A., (1990). *El aprendizaje cooperativo. Un análisis eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela*. Valladolid: Universidad de Valladolid, España.
- Panitz, T., (2001). “Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning”. [Disponible en: <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/ coopdefinition.htm>]. [Consultado: el 26 de mayo de 2011].
- Paredes, J., (1998). *Análisis etnográfico de los usos de recursos y materiales didácticos en educación primaria. Estudio de los casos de dos centros*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación, España. [Disponible en: <http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/S/5/S5016101.pdf>]. [Consultado el 4 de julio de 2012].
- Paz, O., (1914-1998). “El castellano en los Estados Unidos”. En: *Cuadernos Hispanoamericanos*, n.º 444 (junio 1987), pp. 129-133, Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- Peña, N., (1999-2000). “Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua y literatura castellana”. En: *Revista de investigación e innovación didáctica en la clase de idiomas*, n.º 11, pp. 127-140.
- Pérez, A., J. Garrote y C. Martínez, (2008). “Metodología: Recopilación de las propuestas más significativas de los últimos años en España”. [Disponible en: <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-065-364-001-001.html>]. [Consultado: el 2 de mayo de 2011].
- Pérez, A.; M. López y P. Poveda, (2009). “Aprendizaje cooperativo y formación del Profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008)”. En: *Anales de Documentación*, n.º 12, 2009, pp. 209-220. Universidad de Murcia, España.
- Pérez, C., (2011). Entrevista a Carmen Pérez Vidal. En *redELE revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, n.º 22, 2011. [Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/RevistaJunio2011/EntrevistaCarmenPerezVidal.pdf>]. [Consultado: el 19 de julio de 2011].
- Pérez, G., (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.

- Pérez, S., (2002). “Constructivismo”. [Disponible en: <http://perso.gratisweb.com/real/num05/masobreconstructivismo.pdf>]. [Consultado: el 13 de julio de 2011].
- Piaget, J., (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pinilla, R., (2000). “Caracterización de las estrategias de comunicación”. En: *Cuadernos Cervantes*, n.º 28, año VI, 2000, pp. 20-25.
- Poblete, M.; A. García y V. Pereda, (2003). “Aprendizaje cooperativo en la formación profesional: Un proyecto de formación e innovación”. [Disponible en: <http://paginaspersonales.deusto.es/>]. [Consultado el 29 de junio de 2011].
- Prieto, J., (2011). “Estudio de caso: Los redactores del periódico digital Aldaba”. [Disponible en: <http://e-learning-teleformacion.blogspot.com/2011/10/estudio-de-caso-los-redactores-del.html>]. [Consultado: el 12 de julio de 2011].
- Pujolàs, P., (2001). “Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria”. Málaga: Aljibe.
- Pujolàs, P., (2008). “9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo”. En: *Apuntes*. Barcelona: Graó. [Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/25526648/9-Ideas-Clave-El-Aprendizaje-Cooperativo-Pere>]. [Consultado: el 25 de junio de 2011].
- Pujolàs, P., (2009). “Aprendizaje cooperativo, mejor juntos”. Barakaldo, 14 de octubre de 2009. Universidad de Vic. Laboratorio de Psicopedagogía, 2009. [Disponible en: <http://www.slideshare.net/bgune20/pere-pujols-lan-kooperatibo>]. Consultado: el 25 de junio de 2011].
- Pulido, A. y V. Pérez, (2004). “Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: Un novedoso acercamiento a sus dimensiones”. [Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos17/competencia-comunicativa.shtml>]. [Consultado: el 16 de junio de 2011].
- Report of Department of Labor (1999). Previsión de la evolución de la población de EE. UU., por origen étnico. Futurework, Washington: DOL.
- Restrepo, M. y L. Tabares, (2000). Métodos de investigación en educación. En: *Revista de Ciencias Humanas, UTP*, 2000, n.º 21., Colombia. [Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/restrepo.htm>]. [Consultado: el 4 de agosto de 2013].
- Ribé, R. y N. Vidal, (1993). *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- Richards, J. y T. Rodgers, (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.
- Rodríguez, L. y T. Escudero, (2000). “Interacción entre iguales y aprendizaje de conceptos científicos”. En: *Enseñanza de las ciencias*, 2000, n.º 18 (2), pp. 255-274.
- Rodríguez, Mª L., (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. [Disponible en: <http://www.slideshare.net/crisramirezrz/caprendizaje-significativo-de-ausubel-829800>]. [Consultado: el 29 de marzo de 2013].
- Rogers, C., (1980). “Libertad y creatividad en educación”. Paidós, Barcelona, 1980.

- Rogers, C., (1994). *Freedom to Learn*. New York: Merrel.
- Ruhstaller, S. y F. Lorenzo (2004) (Coord.). “La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. Ed. Edinumen Madrid y Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Rubio, F., (2003). “Desarrollo de la competencia comunicativa”. [Disponible en: [http://www.slidefinder.net/D/Desarrollo\\_competencia\\_comunicativa/1028792](http://www.slidefinder.net/D/Desarrollo_competencia_comunicativa/1028792)]. [Consultado: el 18 de junio de 2011].
- Salmerón, C., (2010). “Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo”. Tesis doctoral. Universidad de Granada, España. [Disponible en: <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/SalmeronCristina.pdf>]. [Consultado: el 10 de julio de 2012].
- Salomon, G., (1981). “Communication and education: social and psychological interactions”. En: *People and communication*, n.º 13, pp. 9-271.
- Sánchez, G., (2010). “Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico”. En: *Suplementos, marcoELE* n.º 11, 2010. Memoria de Máster. [Disponible en: <http://marcoele.com/suplementos/estrategias-y-componente-ludico/>]. [Consultado: el 12 de julio de 2011].
- Santos-Rego, M.; M. Lorenzo-Modelo y D. Priegue-Caamaño, (2009). “Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural”. En: *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, n.º 2, pp. 289-303.
- Savignon, S., (1972). “Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching”. Center for Curriculum Development of Philadelphia, vol. 12, 1972.
- Silva-Corvalán, C., (1995). *Spanish in Four Continents: Studies in Language Contact and Bilingualism* (Georgetown Studies in Romance Linguistics). First edition. Washington D.C. Georgetown Univ Pr.
- Silva-Corvalán, C. (1996). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*, Oxford: Clarendon.
- Silva, M., (2010). *La cultura de la informalidad en el campo educativo: caso tareas dirigidas*. Tesis para optar por el doctorado. Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela. [Disponible en: [http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/mpsb/comprendiendo\\_la\\_informalidad.html](http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/mpsb/comprendiendo_la_informalidad.html)]. [Consultado: el 8 de julio de 2011].
- Silva, R., (2011). *La enseñanza de la física mediante el aprendizaje significativo y cooperativo en blended learning*. Tesis doctoral. Universidad de Burgos, España. [Disponible en: <http://dspace.ubu.es:8080/tesis/handle/10259/167>]. [Consultado: el 12 de julio de 2012].
- Simons, H., (1989). *Ethics of Case Study in Educational Research and Evaluation*, en: Burgess, R.G. (Ed.) (1989): *The ethics of educational research*. The Falmer Press. London: 114-138.
- Skehan, P., (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Arnold.
- Skinner, B., (1958). “Teaching Machines”. In: *Science*, n.º 129, pp. 969–977.
- Skinner, B., (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Slavin, R., (1987). "Cooperative Learning: Can Students Help Students Learn?". In: *Instructor*, March, 1987, pp. 74-78.
- Slavin, R., (1980). "Cooperative Learning: What research says to the teacher?" Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools, 1980.
- Slavin, R., (1984). *Cooperative Learning: Students Teams*. West Haven, CT: NEA Professional Library, 1984.
- Slavin, R., (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Slavin, R., (1991). *Student Team Learning: A Practical Guide to Cooperative Learning*. 3<sup>rd</sup> ed., National Education Association: Washington DC.
- Slavin, R., (1991). *Synthesis of Research on Cooperative Learning*. [Disponible en: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199102\\_slavin.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199102_slavin.pdf)]. [Consultado: el 5 de junio de 2011].
- Slavin, R., (1995). "Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know". [Disponible en: [http://www.researchgate.net/publication/240205147\\_Research\\_on\\_Cooperative\\_Learning\\_and\\_Achievement\\_What\\_We\\_Know\\_What\\_We\\_Need\\_to\\_Know](http://www.researchgate.net/publication/240205147_Research_on_Cooperative_Learning_and_Achievement_What_We_Know_What_We_Need_to_Know)]. [Consultado: el 1 de junio de 2011].
- Sloan, W., (2010). "Coming to Terms with Common Core Standards". [Disponible en: <http://www.ascd.org/publications/newsletters/policy-priorities/vol16/issue4/full/Coming-to-Terms-with-Common-Core-Standards.aspx>]. [Consultado: el 2 de enero de 2011].
- Smith, J. y F. Patterson, (1998). *Positively bilingual: classroom strategies to promote the achievement of bilingual learners*. Nottingham: Nottingham Education Authority.
- Sosa, S., (2006). *La génesis y el desarrollo del cambio estratégico: un enfoque dinámico basado en el momentum organizativo*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. [Disponible en: <http://www.eumed.net/tesis/2006/ssc/>]. [Consultado: el 23 de junio de 2012].
- Stake, R. (1994). *Case Study*. En: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Sage, London, pp. 236-247.
- Stake, R., (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications, Inc. Thousand Oaks, CA.
- Stake, R., (1998, 1999, 2005, 2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R., (2003). *Case Studies*. En: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Strategies of qualitative inquiry*. 2<sup>nd</sup> ed., pp. 134 - 164. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Suárez, C., (2010a). "Cooperación como condición social de aprendizaje". En: *Educación y Sociedad Red*. Editorial Voc, pp.124.
- Suárez, C., (2010b). "Aprendizaje cooperativo e interacción asíncrona textual en contextos educativos virtuales". Pixel-Bit. En: *Revista de Medios y Educación*, n.º 36, enero, 2010, pp.53-67.

- Suchman, L.A., (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Taylor, S.J. y Bogdan R., (1987). “Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados”. Paidós: Barcelona.
- Tellis, W., (1997). Introduction to Case Study. *The Qualitative Report*, vol.3, n.º 2. [Disponible en: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>]. [Consultado: el 14 de junio de 2012].
- Trujillo, F. y M. Ariza, (2006a). “Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo”. [Disponible en: [http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC\\_libro.pdf](http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC_libro.pdf)]. [Consultado: el 6 de junio de 2011].
- Trujillo, F. y M. Ariza, (2006b). “Bibliografía sobre Aprendizaje Cooperativo en español”. [Disponible en: [http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC\\_libro.pdf](http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC_libro.pdf)]. [Consultado: el 6 de junio de 2011].
- Van De Ven, A., (1992). “Suggestions for studying strategy process: A research note”. *Strategic Management Journal*, 13, pp. 169-188.
- Vázquez, G., (2009). “Las estrategias de aprendizaje: Un puente entre la intervención dirigida y la autonomía”. Ponencia presentada en el *Encuentro Práctico de Würzburg*, 2009. [Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/wurzburg/ponentes09.html>]. [Consultado: el 24 de abril de 2011].
- Velázquez, C. y M.I. Fernández, (2002). “Educación Física para la paz, la convivencia y la integración”. En: *La Peonza, revista de educación física para la paz*. Valladolid.
- Velázquez, C., (2003). “Nuevos Retos Cooperativos”. [DC-ROOM]. En: *La Peonza, revista de educación física para la paz*. Valladolid.
- Velázquez, C., (2006). “El proceso de desarrollo de las propuestas cooperativas en la Educación Física de España y Latinoamérica”. Ponencia presentada en el *V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. [Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/23463457/Carlos-Velazquez-Callado>]. [Consultado: el 21 de julio de 2011].
- Velázquez, C., (2013). “Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física”. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, España. [Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2823/1/TESIS312-130521.pdf.pdf>]. [Consultado: el 20 de junio de 2013].
- Vera, M., (2009). “Aprendizaje cooperativo”. [Disponible en: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/MARIA%20DEL%20MAR\\_VERA\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf)]. [Consultado: el 15 de junio de 2011].
- Villarreal, O. y J. Landeta, (2010). “El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización”, *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 16, n.º 3, 2010, pp. 31-52. [Disponible en: <http://www.aedem-virtual.com/iedee.htm>]. [Consultado: el 9 de abril de 2012].
- Vinagre, M., (2010). “Teoría y práctica del aprendizaje cooperativo asistido por ordenador”. [Disponible en: <http://www.sintesis.com>]. [Consultado: el 9 de julio de 2011].

- Voltz, D.; M. Sims y B. Nelson, (2010). "Examples of Powerful Instructional Methods". ASCD. [Disponible en: <http://www.ascd.org/publications/books/109011>]. [Consultado: el 7 de Julio de 2011].
- Vrooman, M., (2005). "Los estándares nacionales para el aprendizaje de segundas lenguas en la formación de maestros de español en Estados Unidos: Desafíos presentes y del porvenir". FIAPE. I Congreso Internacional: *El español, lengua del futuro*. Toledo, 20-23/03-2005. [Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005\\_ESP\\_05\\_ActasFIAPE/Comunicaciones/2005\\_ESP\\_05\\_46Vrooman\\_fidaldo.pdf?documentId=0901e72b80e4de23](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Comunicaciones/2005_ESP_05_46Vrooman_fidaldo.pdf?documentId=0901e72b80e4de23)]. [Consultado: el 10 de Julio de 2011].
- Vygotsky, L.S., (1978). "Interaction Between Learning and Development". In: *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp.79-91.
- Vygotsky, L.S., (1998). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. En: *Capítulo 6: Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo*. México: Grijalbo.
- Walker, R., (1983). *La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos*. En: Dockrell, W. y Hamilton, D. (Comps.) (1983). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea. Madrid, España. pp. 42-82.
- Walter, C., (2004). "Transfer of Reading comprehension skills to L2 is linked to mental representations of text and to L2 working memory". In: *Applied linguistics*, 25 (3), 315-339.
- Walter J. H., (2010). "Current Issues in Bilingual Education and English as a Second Language Instruction". American Bar Association of Miami-Dade County Public Schools. [Disponible en: <http://attorneys.dadeschools.net/pdf/aba.pdf>]. [Consultado: el 23 de mayo de 2010].
- White, R., (2010). *Building Schools of Character: The Development, Implementation, and Evaluation of a School-Based Character Education Programmed Designed to Promote Cooperative Learning and Reduce Anti-Social Behavior*. Doctoral thesis, Durham University. [Disponible en: <http://etheses.dur.ac.uk/189/>]. [Consultado: el 3 de junio de 2011].
- Wilkins, D., (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittrock, M., (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, España: Paidós / M.E.C.
- Yacuzzi, E., (2005). "El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación", CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo. 296, Universidad del CEMA.
- Yin, R., (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*, Newbury Park CA: Sage Publication Inc.
- Yin, R., (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Yin, R., y D. Davis, (2006). "Adding new dimensions to case study evaluations: The case of evaluating comprehensive reforms". In: *COSMOS draft*, July 12, 2006. [Disponible en: <http://www.cosmoscorp.com/MSPDocs/New%20Directions.pdf>]. [Consultado: el 10 de julio de 2012].



Zapico, L., (n.d.). “De aula a aula: tareas de ESO para la enseñanza de español como lengua vehicular a alumnos inmigrantes”. En: *RedELE*, n.º 6. [Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/>]. [Consultado: el 17 de julio de 2011].

Zanón, J., (1990). “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”. En: *Cable*, n.º 5, pp. 19-28, Equipo Cable.

Zanón, J., (1999). “La enseñanza del español mediante tareas”. Colección E. Madrid: Edinumen.

## **Sección 2. Bases de datos y otros recursos documentales**

Anuarios Cervantes, (1999, 2000, 2001, 2005 y 2008). Artículos de varios autores sobre el español en los EE.UU. [Disponibles en: <http://cvc.cervantes.es.htm>]. [Consultado: el 8 de julio de 2011].

Aselered: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Boletines informativos. [Disponible en: <http://www.aselered.org/>]. [Consultado: el 10 de agosto de 2011].

California Department of Education: Link dedicado a los maestros y al aprendizaje cooperativo. [Disponible en: <http://www.cde.ca.gov/sp/el/er/cooplrng.asp>]. [Consultado: el 8 de julio de 2011].

Centro Virtual Cervantes: Biblioteca del profesor de español de ELE. [Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/>]. [Consultado: el 15 de julio de 2010].

Co-Learn: Sitio de internet dedicado al aprendizaje cooperativo y colaborativo donde se exponen los beneficios de este enfoque por Ted Panitz, experto en la materia. [Disponible en: <http://www.gdrc.org/kmgmt/c-learn/44.html>]. [Consultado: el 12 de enero de 2010].

Comunidad de Aprendizaje: Grupo interdisciplinario que apoya el desarrollo de comunidades para el mejor aprendizaje, a cargo de Rodrigo Vera, Samuel Palma y Cecilia Quilodrán. [Disponible en: [www.comunidadesdeaprendizaje.cl](http://www.comunidadesdeaprendizaje.cl)]. [Consultado: el 10 de julio de 2010].

Cooperative Learning Institute and Interaction: Innovador Instituto, sin fines de lucro establecido en 1987 para avanzar en la comprensión y la práctica de la cooperación y la resolución constructiva de conflictos, a cargo de Johnson y Johnson. [Disponible en: [http://www.co-operation.org/?page\\_id=31](http://www.co-operation.org/?page_id=31)]. [Consultado: el 3 de abril de 2011].

Department of Language Arts/Reading: Sitio con toda la información sobre los CCSS. [Disponible en: <http://languageartsreading.dadeschools.net/commoncore.asp>]. [Consultado: el 20 de julio de 2013].

Dialnet: Sistema abierto de información de revistas publicadas en castellano, documental, subscripciones, alertas, catálogos. [Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es>]. [Consultado: el 8 de julio de 2011].

Diccionario de las Ciencias de la Educación (2005). Editorial Santillana, México, 2.<sup>a</sup> ed.

Diccionario del Centro Virtual Cervantes (DCVC): Registro de términos clave de ELE [Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele)]. [Consultado: el 19 de julio de 2011].

- Didactired: Fichero en línea del Centro Virtual Cervantes con más de 800 actividades para las clases de español como lengua extranjera y como segunda lengua. [Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>]. [Consultado: el 16 de mayo de 2011].
- Didactiteca: Archivo donde se encuentran todas las actividades de DidactiRed publicadas. [Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/>]. [Consultado: el 8 de julio de 2011].
- Division of Bilingual Education and World Languages. *A Plan for the Expansion of the Extended Foreign Language Program at Elementary Schools* (2013-2014): PROGRAM GUIDELINES AND PROCEDURES [Disponible en: [http://bilingual.dadeschools.net/BEWL/pdfs/Exp\\_EFL\\_%20Impl\\_Prg\\_%20Plan/](http://bilingual.dadeschools.net/BEWL/pdfs/Exp_EFL_%20Impl_Prg_%20Plan/)]. [Consultado: el 22 de julio de 2013].
- Educación y Virtualidad: Sitio cibernético donde se exponen los avances interdisciplinarios en lo referente a materia educativa y virtual. [Disponible en: <http://educacion-virtualidad.blogspot.com/>]. [Consultado: el 15 de julio de 2010].
- Education online: Enlace dedicado a la Educación. [Disponible en: <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/index.html>]. [Consultado: el 2 de julio de 2010].
- ELeteca: Plataforma electrónica de apoyo al aprendizaje y para el aprendizaje cooperativo (Learning Management System) Desarrollada a partir de Moodle que ofrece materiales diversos, recursos y otros servicios. [Disponible en: <http://www.edinumen-eleteca.es/>]. [Consultado: el 10 de julio de 2010].
- EUR-Lex *El acceso al Derecho de la Unión Europea*. [Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11090>]. [Consultado: el 10 de junio de 2015].
- International Association for the Study of Cooperation in Education: Sitio en línea. [Disponible en: <http://www.iasce.net/home/history>]. [Consultado: el 20 de julio de 2010].
- Kagan Online: Sitio en línea de este prolífero autor con actualidades acerca del aprendizaje cooperativo. [Disponible en: [www.KaganOnline.com](http://www.KaganOnline.com)]. [Consultado: el 17 de junio de 2011].
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCER (2002): [Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)]. [Consultado: el 9 de julio de 2011].
- MarcoELE: Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera. [Disponible en: <http://www.marcoele.com/>]. [Consultado: el 6 de enero de 2010].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *El mundo estudia español*. [Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html>]. [Consultado: el 4 de junio de 2014].
- Nodos ele: Iniciativa digital de trabajo colaborativo para la enseñanza del español, centrada en la reflexión y aplicación de las posibilidades de la web 2.0 a la enseñanza del ELE. [Disponible en: <http://nodosele.blogspot.com/>]. [Consultado: el 29 de febrero de 2011].
- RedELE: Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera. [Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/index.shtml>]. [Consultado: el 8 de julio de 2011].



- Redinet: Red de bases de datos de información educativa. [Disponible en: <http://www.mec.es/redinet>]. [Consultado: el 10 de marzo de 2011].
- Student Progression Plan (2012-2013). [Disponible en: [http://oat.dadeschools.net/docs/SPP\\_2012-13.pdf](http://oat.dadeschools.net/docs/SPP_2012-13.pdf)]. [Consultado: el 14 de septiembre de 2013].
- Tablón del Foro didáctico CVC: Información e intercambio destinados a practicar el español. [Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/foros/foro\\_did/default.htm](http://cvc.cervantes.es/foros/foro_did/default.htm)]. [Consultado: el 18 de marzo de 2011].
- Taxonomía de Bloom de Habilidades de Pensamiento (1956): [Disponible en: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>]. [Consultado: el 17 de febrero de 2011].
- Teseo: Base de datos de Tesis Doctorales del Ministerio de Ciencia e Innovación. [Disponible en: <http://www.educacion.es/teseo>]. [Consultado: el 8 de julio de 2010].
- The National Center for Case Study Teaching in Science (NCCSTS): Sitio de la Universidad de Búfalo que promueve el acceso a una colección de casos de galardonados. [Disponible en: <http://sciencecases.lib.buffalo.edu/cs/collection/>]. [Consultado el: 10 de julio de 2010].
- TodoEle: Página del profesor de español como lengua extranjera. [Disponible en: <http://www.todoele.net/>]. [Consultado: el 9 de mayo de 2011].

